

## Tematiska arbetssätt och digitala verktyg

Modulen behandlar olika sätt att arbeta med läs- och skrivundervisning där tematiska arbetssätt lägger grunden för läs- och skrivlärande. Modulen belyser även hur digitala verktyg på olika sätt stödjer läs- och skrivprocessen.

Syftet med modulen är att ni, genom det kollegiala samtalet, får möjlighet att utveckla kunskap om olika sätt att arbeta och stödja elevers läs- och skrivlärande. Innehållet syftar även till att utveckla kunskap i att arbeta tematiskt och att använda digitala verktyg vilket ökar elevernas möjlighet att läsa, skriva och berätta.

De övergripande perspektiven i modulen är demokratiska arbetsformer, specialpedagogiska undervisningsstrategier samt multimodalt arbete med digitala verktyg.

*Målgrupp:* Lärare i anpassade grundskolan, årskurs 1–9 och lärare i grundskolan vars elever följer kursplanen för anpassade grundskolan eller anpassade grundskolans ämnesområden.

*Ansvarigt lärosäte:*

Göteborgs universitet

Modulen består av följande delar:

1. Om lärande
2. Kommunikation, språk och text
3. Bokstäver, ljud och text
4. Ord, bild och text
5. Digitala verktyg
6. Estetiska lärprocesser
7. Tematiska arbetssätt
8. Bedömning och återkoppling

## Del 7. Tematiska arbetssätt

Tematiska arbetssätt bidrar till att undervisningen bildar en helhet där eleverna får möjlighet att påverka både innehåll och arbetsform. Med ett sådant arbetssätt kan undervisningen varieras med både samarbetsinriktade och individuella aktiviteter.

I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att pröva ett tematiskt arbete genom en Storyline och i det kollegiala samtalet får ni reflektera över hur ett tematiskt arbetssätt kan gynna alla elevers lärande.

### Del 7: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. För gärna anteckningar som underlag för diskussionen i moment B.

#### Läs

Läs artikeln "Tematiska arbetssätt". Artikeln ger exempel på olika teman som kan användas i arbetet med elevernas läs- och skrivutveckling. Ett upplägg för en Storyline benämnd "Nya Grannar" beskrivs ingående i artikeln.

#### Se film

Filmen visar hur en Storyline "Nya Grannar" kan introduceras och väcka elevernas lust och kreativitet.

**Obs!** Filmen kan innehålla det gamla namnet på skolformen som i dag heter anpassade grundskolan samt hänvisningar till tidigare läroplan. Materialet är i övrigt aktuellt.

#### Material



**Tematiska arbetssätt**  
Ulla Alexandersson, Eva Marsh



**Undervisningsfilm om Storyline**  
**Filformatet kan inte skrivas ut.**  
Göteborgs universitet

## Tematiska arbetssätt

Ulla Alexandersson, Göteborgs universitet & Eva Marsh, Storyline Sverige

### Inledning

Vi kommer i denna artikel att beskriva två exempel på tematiska arbetssätt, Sagan och Storyline. Storyline får ett större utrymme i artikeln och är också kopplad till den undervisningsaktivitet som hör till denna del. Vi inleder dock med att beskriva hur ”uterummet” som fysisk plats kan vara en didaktisk möjlighet för läs- och skrivundervisning men också som stöd för ett tematiskt arbetssätt.

Vad kännetecknar då ett tematiskt arbetssätt? Johansson (2013) använder begreppet tematiserad undervisning för att betona att det handlar om ett tema och att det är undervisning. Det är de didaktiska frågorna som är i fokus, Vad?, Hur? och Varför?. Hon beskriver att tematisk undervisning handlar om att

- utgå från ett gemensamt tema valt av läraren eller eleverna
- eleverna har möjlighet att påverka innehåll och arbetsformer
- det är ett tvärvetenskapligt synsätt
- ämnen integreras
- det är den gemensamma kunskapsproduktionen som är central.

Nilsson (2007), som skrivit om tematisk undervisning i relation till ämnet svenska och litteraturläsning, menar dessutom att elevernas erfarenheter ska vara utgångspunkt för lärandet. Genom att tematisera undervisningen bidrar den till att skapa en helhet. Eleverna får både möjlighet att arbeta tillsammans för att lösa problem och att arbeta individuellt. Ett varierande sätt att organisera undervisning ger utrymme för delaktighet och möjlighet för varje elev att komma till sin rätt. Det visar också Skolinspektionen i en rapport (2010). Rapporten tar upp flera undervisningsexempel där svenskundervisningen tematiseras, det vill säga kopplas till andra ämnen, vilket ger större möjligheter att utgå från elevernas varierande förutsättningar samt ge utmaningar och möjlighet att nå de övergripande målen och uppfylla betygsgriterierna. I ett tematiskt arbetssätt kan alla elever i särskolan inkluderas och bidra till helheten på sina villkor.

## **Uterummet – didaktisk möjlighet för läs- och skrivundervisning**

Har platsen och rummet någon betydelse för lärandet? Ja, olika rum skapar givetvis olika förutsättningar för lärande. Olika elever behöver också tillgång till olika rum. För att kunna möta mångfalden av elever behövs en stor variation av sätt att organisera en verksamhet för att kunna erbjuda goda lärandemiljöer. Elever som av olika skäl har svårt att koncentrera sig i en inomhusmiljö kan få utlopp för sin kreativitet och energi när rummet vidgas och flyttas ut. Det vidgade rummet kan också innebära att kamratkontakter kan bli mer konstruktiva och mindre konfliktfyllda. Det finns möjlighet att gå ifrån och vara för sig själv när kraven blir för stora, vilket kan vara betydelsefullt för en del elever.

### **Att upptäcka, uppleva och undersöka**

Att använda uterummet för den pedagogiska verksamheten kan ge andra möjligheter för lärande än vad som ges i klassrummet. Roller och relationer i gruppen kan förändras och invanda mönster brytas. Elevers kreativitet och lust att lära stimuleras genom att många sinnen används. Att lära med hela kroppen (syn, hörsel, smak, lukt och känsel) ger utrymme för alla elevers olika sätt att lära sig på. I uterummet kan läraren förena direkta upplevelser med språkliga begrepp och läs- och skrivövningar. Utomhusmiljön är på så vis en ständigt aktuell kunskapskälla. Här finns ett rikt material för upplevelser och studier inom olika ämnesområden. Ett upplevelsebaserat lärande är grundläggande i dagens förskola och skola. Flera forskare betonar att det finns ett växelspel mellan sinnlig upplevelse och teoretisk kunskap.

Uterummet kan naturligtvis vara av varierande slag. Det kan vara skogen, lekplatsen, gården, trädgården och så vidare. I alla dessa rum finns möjlighet att utveckla språkliga begrepp, samtala om upplevelser och kommunicera kring det som finns runt omkring. Att leka sagan ute och åskådliggöra språkliga begrepp gör att dessa befästs. Dessutom kan man använda uterummets alla möjligheter till kommunikation och interaktion mellan eleverna och också mellan elev och lärare. Elever som inte kommer till sin rätt i andra sammanhang kan få en ny roll och möjlighet att ”visa sig” då uterummet tas tillvara som lärandemiljö. Forskning i utomhuspedagogik visar att genom att kombinera teoretisk och praktisk undervisning gynnas läroprocessen positivt (Lundegård, Wickman och Wohlin, 2004). Elever har lättare att ta till sig kunskap om de ges utrymme att upptäcka, uppleva och undersöka.

### **Att synliggöra begrepp, ord och text**

Uterummets möjligheter att synliggöra begrepp, ord och text är oändliga. Det kan handla om begrepp som rör sortering, klassificering, jämförelse, antalsuppfattning, bedömning och så vidare. Den språkliga och matematiska begreppsvärlden integreras på ett synligt och sinnligt vis. I skogen kan man även leka olika språklekar som att leta föremål; som

börjar på ett visst ljud, som innehåller ett ljud eller som har långa eller korta namn. Att få leta bokstäver i buskar och träd samtidigt som eleverna tar sig fram över stock och sten kan väcka nyfikenhet.

Språkforskning visar att det är betydelsefullt att elever dagligen får många tillfällen till spännande och utvecklande samtal. Att ta tillvara alla tillfällen under dagen för att leka med språket har visat sig framgångsrikt. Söderbergh (1984) menar att barn och elever som tidigt får leka med språket tillsammans med intresserade vuxna får goda förutsättningar att utveckla den språkliga förmågan. Språklekar har enligt Söderbergh flera funktioner:

- De gör eleverna medvetna om språket på olika sätt.
- De underlättar kommande läs- och skrivinlärning.
- De skapar kontakt och gemenskap mellan elever.
- De leder till att elever och vuxna har roligt tillsammans.

Söderbergh menar vidare att genom att lyssna till eleverna, deras frågor och funderingar skapar läraren en grund för språkligt självförtroende. Genom att respektera eleven som en samtalspartner talar den intresserade läraren *med* eleven och inte *till* eleven. I såväl det beskrivna uterummet som kommande exempel på tematiska arbetssätt, Sagan och Storyline, väcks många frågor som ger underlag för samtal *med* eleverna.

## Sagan – didaktisk möjlighet för läs- och skrivundervisning

Sagor kan användas med olika syften. Lindö (1986) visar i sin sagoforskning att elever genom att lyssna på sagor övar upp sin förmåga att återberätta, minnas och finna sagans struktur. Genom att sagan ofta inleds på ett bekant sätt, ”Det var en gång”, har den också stor igenkänningseffekt. Den fasta sagokompositionen utvecklar elevernas berättelschema det vill säga en röd tråd i berättandet. Detta i sin tur utvecklar elevernas förmåga att läsa, skriva och berätta.

Sagan ger också spänning och är full av moraliska och etiska frågor. Vilka prövningar utsätts huvudpersonen för? Vem kan hjälpa hjälten? Hur ska han/hon göra? Alla dessa frågor kan eleverna vara med och försöka besvara och de blir på så vis högst involverade i sagan. Genom att bearbeta sagorna tillsammans med eleverna utvecklas begrepp, språk och identitet. Genom sagan kan också viktiga teman och aktuella problem behandlas. Det kan röra sig om konflikter i gruppen, någon som känner sig utanför eller vad det innebär att vara en god kamrat. Vid val av saga är det en stor fördel om läraren är väl förtrogen med elevernas intressen och deras erfarenheter. Det ger förutsättning för att välja sagor som knyter an och berör. Finns det elever med annan

etnicitet kan man exempelvis använda sagor från deras hemland. Längden på sagorna bör variera i relation till den elevgrupp läraren vänder sig till.

Sagoläsningens didaktiska möjligheter är många. Genom att eleverna får många möjligheter till samspel med varandra och med lärarna, prövar de sitt språk och sina tankar. Elevernas egna funderingar och frågor i relation till sagan är det som för sagoarbetet vidare. När elever görs delaktiga får de dessutom förutsättningar för att skapa mening i sin tillvaro. Sagoläsning bidrar således till att utveckla sociala, emotionella och kognitiva färdigheter.

Nedan följer ett förslag på hur man rent konkret kan gå tillväga vid sagoarbete. Att få vara i sagan och leka den har visat sig ha stor betydelse (Lindö, 2006).

## **Sagoarbete i anpassade grundskolan – ett förslag på arbetsgång**

- Berätta sagan för eleverna.
- Samtala om sagan utifrån elevernas frågor men också utifrån lärarens frågor.
- Återberätta sagan, alla elever får ge sin version av sagan.
- Beskriv karaktärerna i sagan muntligt och skriftligt.
- Gestalta sagan med sång, musik och bild.
- Måla, rita och skriv ord och meningar till sagan.
- Berätta sagan för varandra, individuellt eller i grupp.
- Använd sagan tillsammans med elevernas bilder och texter.

Sagoarbetet kan med fördel ske i olika gruppkonstellationer beroende på elevgruppen. Finns det elever med uttalade språksvårigheter eller koncentrationssvårigheter kan det vara bra att samla en grupp med färre elever för att ge tid och utrymme åt alla. Erfarenheter av ”sagoarbete” har visat att elever med försenad språk- och begreppsutveckling stimuleras och motiveras av sagan (Lindö, 2006). Eleverna ”glömmer sig” och vågar utmana sig själva, ofta på grund av den spänning och det engagemang som sagan många gånger ger. Lyckas läraren också att skapa en kravlös anda och låta eleverna vila i sagan fyller sagan även en jag-stärkande funktion. Sagor kan ge tröst och perspektiv på tillvaron. Att få möjlighet att identifiera sig med hjälten kan stärka vilken elev som helst.

## **Storyline – didaktisk möjlighet för läs- och skrivundervisning**

Storylinemetoden består av tematiska, probleminriktade undervisningsförlopp, som kännetecknas av att undervisningen inte kretsar kring ett centralt tema, utan fortskrider som en berättelse – följer en Storyline. Barnen blir inte instruerade utan utmanade.

Genom att upptäcka, utforska, reflektera, samtala och handla lär de sig under upplevelsepräglade förhållanden! I berättelsens universum arbetar barnen med den verklighet de känner till, och vidareutvecklar därigenom sin förståelse av världen – med visualiseringen av sina föreställningar som stöd. En viktig poäng är att de hela tiden blir medvetna om att deras kreativa och argumenterade tänkande värdesätts (Falkenberg och Håkansson, s 40, 2004).

I arbetssättet Storyline sker undervisningen i form av en berättelse som lärare och elever skapar tillsammans. Detta möjliggör att välja och anpassa berättelsen till den elevgrupp man arbetar med. Olika digitala verktyg som elever använder i sin vardag kan komma till nytta även i detta arbete. För en del elever kan det vara betydelsefullt att få tillgång till bilder för att beskriva sina idéer. Med hjälp av påhittade karaktärer, i form av människor, djur eller andra figurer, lever eleverna sig in i arbetet och fördjupar sina kunskaper och färdigheter i olika ämnen, områden och problemställningar (Falkenberg och Håkansson, 2004).

Storyline utvecklades i Skottland 1965 i samband med en läroplansreform som ställde krav på ämnesövergripande arbete. Lärarfortbildarna Steve Bell, Fred Rendell och Sallie Harkness, vid Jordanhill College i Glasgow, utvecklade Storyline tillsammans med verksamma lärare. Arbetssättet har sedan dess spridits över världen, och utvecklats och anpassats till olika länders förutsättningar.

*Nya grannar* är en Storyline som går att anpassa för olika åldrar och övergripande målen i läroplanen och kan därför vara lämplig att börja med. En grupp elever på högstadiet i anpassade grundskolan gestaltade den ungefär så här:

Det var en gång fyra familjer som bodde på en gata som hette Lisebergsgatan. Gatan låg i en liten stad i mellersta Sverige. Alla familjer på gatan var vänner men det hade inte alltid varit så. Kanske var det tack vare den gamla damen som flyttade in och bjöd till fest, som den till synes tuffa jägarfamiljen, hotellägarna från Kina och den trädgårdsintresserade muslimska familjen från Kosovo blev så goda vänner. Det var då de upptäckte att de har fler saker gemensamt än saker som skiljer dem åt.

*(Fritt tolkat från Storyline lektion i årskurs 8, Torpaskolan, Vänersborg, 151023)*

## Berättelsen som form

Berättelsen utgör en röd tråd och skapar ett sammanhang för eleverna. Med lärarnas inramning av berättelsen med tid, plats, karaktärer och händelser binds arbetet samman från början till slut. Allt däremellan skapar elever och lärare tillsammans. Elever som arbetar med *Nya grannar* får göra karaktärer i en familj och familjernas hus på en gata. I ett hus flyttar nya grannar in. Varken elever eller lärare vet i förväg vilka personer som kommer att ingå i berättelsen. Det gör arbetet spännande och det är lätt att bli nyfiken på

kamraternas karaktärer. Det är eleverna som ger karaktärerna liv i form av utseende, egenskaper och personlighet vilket bidrar till att eleverna känner att de är med och skapar berättelsen. Deras kreativa och argumenterande tänkande värdesätts. Både vuxna och barn brukar ha lätt för att prata om saker de själva har gjort, något som ger en god grund för läs- och skrivundervisning.

I en Storyline kan både elever och lärare ge förslag på saker som kan hända i berättelsen. De händelser som lärare initierar är ofta en ingång till den problemställning de planerat att eleverna ska arbeta med. I den undervisningsfilm som hör till denna del i modulen, valde läraren att låta en ensam gammal dam flytta in på gatan och startade ett arbete kring värdegrund och samhällskunskap. Läraren integrerade även hemkunskap genom att fråga om familjernas vardagssysslor. Den gamla damen bad grannarna om hjälp att ordna en fest och eleverna involverades i arbetet med att planera en fest som tog hänsyn till den gamla damens och familjernas önskemål och behov. Eleverna arbetade med budget, planerade aktiviteter, meny, inköp av mat och gjorde inbjudan. I andra exempel på *Nya grannar* har lärare iscensatt händelser som påverkar livet för de boende på gatan genom att presentera planer för motorvägsbygge, flyktingförläggning, vindkraftverk och så vidare. Syftet med aktionen kan vara att fokusera på konsekvenser och olika handlingsalternativ till exempel i miljö- och samhällsfrågor. Eleverna utmanas att lyfta positiva och negativa reaktioner på händelser utifrån sina karaktärer. Det är lätt att som lärare diskutera hur olika karaktärer i en Storyline påverkas av de beslut som eleverna fattar och därmed fokusera på etiska frågor utan att för den skull behöva diskutera elevernas privata liv.

I en Storyline kan eleverna vid flertalet tillfällen utveckla sin förmåga att ta ställning och uttrycka sina åsikter i olika sammanhang. Det finns många idéer på händelser som lärare kan integrera. Ju fler beslut som överläts till eleverna desto större blir deras engagemang. När eleverna har arbetat med karaktärerna och husen, är det lämpligt att fortsätta genom att fråga dem vilka positiva och negativa händelser som kan inträffa på gatan. Händelserna kan användas som underlag för dramatiseringar, brev till en vän, reportage i tidningen, film, TV-nyheter, radioprogram med mera. Eleverna kan med fördel välja olika sätt att berätta på eftersom det ger en mer varierad redovisning av arbetet. När eleverna får utrymme att gestalta sina förslag, ger de liv till berättelsen.

## Planering av en Storyline

Arbetsgången i en Storyline är enligt Falkenberg och Håkansson (2004) mycket strukturerad och planerad utifrån en matris där man på förhand har skrivit in nyckelfrågor, tänkta aktiviteter, elevernas grupperingar, material som behövs och förväntat resultat. Matrisen hjälper läraren att hålla fokus på det som är tänkt att man ska arbeta med och vad det är eleverna ska utveckla och förstå.

I matrisen nedan förklaras innehållet i respektive kolumn med exempel från den första delen i *Nya grannar*. I referenslistan finns en länk till planeringsmatrisen för *Nya grannar* i sin helhet.

Storyline	Nyckelfrågor	Aktivitet	Organisation	Material	Resultat
I den här kolumnen ges en överblick över berättelsens förlopp från början till slut i form av olika kapitel.	Här redovisas de nyckelfrågor som lärarna ställer till eleverna. Frågorna ska sätta i gång önskade aktiviteter.	Här beskrivs de instruktioner som lärare och elever ska göra, det vill säga, vilken typ av undervisning som ska ske, till exempel genomgång av struktur och framställning av karaktär.	I kolumnen organisation klargörs om eleven ska arbeta individuellt, i par eller i grupper om tre, fyra eller fem och så vidare.	Här redovisas vilket material som behövs för att genomföra de olika aktiviteterna.	Här beskrivs vad arbetet ska resultera i, till exempel en kriterielista, en biografi eller en presentation.
<b>Exempel från Storyline Nya grannar första delen</b>					
1. Familjerna	a) Vilka vill ni ska finnas i er familj?	a) Läraren talar om för eleverna att de ska tänka sig att varje grupp är en familj som bor på en gata. Eleverna diskuterar vilka personer deras familj består av.	Grupper om 4–5 elever  Individuellt i grupperna		Familjer

	b) Hur vill du att din karaktär ska se ut?	b) Läraren visar en enkel teknik för att göra en collagefigur och ger struktur för lämplig storlek på en vuxen och ett barn. Varje elev gör en person i familjen.	Individuellt i grupperna	Papper, tyg, tejp och garn med mera	Collagefigurer
	c) Hur vill du beskriva din karaktär?	c) Varje elev gör en beskrivning av sin karaktär. Beskrivningen kan till exempel innehålla namn, ålder, fritidsintresse och personlighet.	Individuellt i grupperna	Papper och penna	Personbeskrivningar
		Familjerna med dess olika karaktärer presenteras och sätts upp på väggen.	Hela klassen	Färgat papper att sätta upp varje familj på	

## Nyckelfrågor och organisation

I en Storyline ställer lärarna öppna nyckelfrågor som till exempel På vilka sätt kan husen vara byggda? Hur kan familjerna se ut? Öppna frågor utmanar eleverna att ge sina egna förklaringar till den aktuella frågan eller det aktuella problemet. Det finns således inga givna svar utan bjuder in till flera svarsalternativ just för att eleverna ska få tilltro till sitt eget sätt att tänka och argumentera. Nyckelfrågorna ställs i en bestämd ordning och skapar en röd tråd för berättelsen.

Frågorna väcker förundran, kräver förklaringar, leder till försök till problemlösning, reflektioner, värderingar, ställningstaganden o.s.v. Vi talar om öppna frågor, vilket betyder att det finns många svar. (s 54, 2004)

Eleverna konkretiserar sina antaganden genom bilder, skisser, modeller, texter eller i diskussioner. Därefter prövar de sina hypoteser genom att förklara och diskutera med andra. Praktiskt arbete följs av reflektion. Eleverna delar med sig av sina kunskaper till varandra. Det primära syftet med detta är att mycket av lärandet sker när eleverna berättar eller förklarar för andra. Eleverna bearbetar aktivt det som de ska förstå. Allt

eftersom kunskapen byggs på justeras hypoteserna och jämförs med teorier, fakta och med verkligheten.

De nyckelfrågor som lärarna ställer till eleverna, sätter igång aktiviteter som ska vara till stöd för deras lärande. Aktiviteterna kan genomföras individuellt eller i grupp beroende på vad lärarna vill uppnå. En individuell fundering följs ofta av en gruppdiskussion där eleverna delger varandra förslag och utvecklar sina tankar. Gruppdiskussionerna följs upp i helklass och varje grupp får chans att bidra till innehållet. Arbetsgången att först tänka själv och därefter diskutera med andra ger goda förutsättningar för att alla elever ska känna delaktighet i klassens gemensamma arbete. Eleverna måste kunna förklara och argumentera för sina val, vilket innebär att alla möjliga lösningar och svar måste beaktas. Madsén (1999) skriver:

De flesta forskare är ense om att en grundläggande förutsättning för att man ska kunna lära sig något, är att man har tilltro till sin egen förmåga. Genom att elevernas tankar och föreställningar blir synliga för både dem själva och läraren, och genom att läraren tar deras tankar på allvar och bygger vidare på dem i sin undervisning, får alla elever uppleva att de kan bidra och att deras tankar och deras språk duger. Härigenom blir också ett möte mellan elevernas vardagsföreställningar och ämnens begrepp och teorier möjligt. En gemensam referensram kan skapas. Diskussionerna genererar olika autentiska frågor, skillnaderna mellan olika uppfattningar blir tydliga, kognitiva konflikter tillåts uppstå och allt detta skapar i sin tur en grund för vidare samtal (s 20, 1999)

Det inspirerar gruppen att se vad de kan åstadkomma tillsammans, då gruppens kunnande nästan alltid är större än den enskilde individens. Att det i klassen finns olika förståelse och kompetenser bidrar till helheten. Detaljkunskaper och specialintressen blir en tillgång.

## **Aktiviteter med struktur för att lyckas**

För att stödja eleverna ger lärarna en tydlig struktur för arbetet. Eleverna ska på förhand veta vad ett gott resultat kan vara, hur de ska gå till väga och hur lång tid de har på sig. Strukturen ska vara så tydlig att alla elever känner att de kan sätta igång arbetet omedelbart och känna att de kan lyckas.

Denna struktur kan ges på många olika sätt. Antingen visar lärarna hur eleverna kan utföra arbetet eller också tar de tillsammans med eleverna fram kriterielistor som stöd för till exempel en skrivuppgift. I en Storyline arbetar man ofta med så kallad brainstorm, där eleverna funderar och får ideér utifrån nyckelfrågorna. Resultatet blir en gemensam lista över elevernas förslag. Listorna blir ett stöd för elevernas arbete. I *Nya grannar* ska eleverna, när de har gjort sin karaktär i form av en collagefigur, presentera den för varandra. För att hjälpa eleverna att lyckas med detta och även utöka sitt

ordförråd när det gäller egenskapsord, kan man göra gemensamma kriterielistor genom att i tur och ordning arbeta med följande två frågor.

- Vad vill vi mer veta om våra karaktärer (än hur de ser ut)?
- Vilka ord kan vi använda för att beskriva hur någon är?

Resultatet ger struktur och stöd inför arbetet med att skriva var sin personbeskrivning. Listan med egenskapsord kan också ge ett tillfälle att introducera eller befästa ordklassen adjektiv. Några elever kan behöva stöd av digitala verktyg i arbetet med sina karaktärer. Eftersom elevgruppen inom anpassade grundskolan har en stor variation vad gäller förmågor och förutsättningar kan olika stöd behövas, till exempel digitala bilder att välja bland för att kunna beskriva sin karaktär.

Som stöd för själva presentationen kan eleverna på samma sätt ge förslag på vad som kännetecknar en bra presentation. Kriterierna som eleverna ger, till exempel att man ska tala högt och visa upp sin karaktär, ger en struktur för detta arbete som i sin tur ökar deras möjligheter att lyckas. Det är också viktigt att ge eleverna tid till förberedelser inför en presentation av en karaktär eller liknande. Eleverna får först presentera i en liten grupp där deltagarna ger varandra feedback eller där de efteråt gör en självskattning. De elever som vill kan även presentera genom att spela in på en surfplatta eller dator för att kunna titta på sig själva och utveckla sin presentation ytterligare. Först när eleverna känner sig säkra presenterar de inför hela klassen. Kriterielistan kan användas före eller efter presentationen för självskattning och kamratrespons.

## **Resultat – samtala, läsa och skriva i en Storyline**

Att arbeta med en Storyline ger många möjligheter för läs- och skrivundervisningen tack vare att berättelsen och dess karaktärer engagerar eleverna. Det eleverna åstadkommer under en Storyline sätts upp på väggarna eller synliggörs på andra sätt i klassrummet. Det handlar om karaktärspresentationer, gemensamma ordlistor, skisser, hypoteser och förklaringar. Bilderna visar både elevernas förkunskaper och det de lärt sig under arbetets gång. De används hela tiden som utgångspunkt för det fortsatta arbetet som stöd för elevernas arbete.

Att samla eleverna runt saker de gjort, till exempel i form av hus eller modeller, för att diskutera det man ser, ger många möjligheter till lärande. Lekredskap i en av familjernas trädgård eller en lekplats i parken kan till exempel användas till att synliggöra och utveckla elevernas ordförråd och vardagskunskaper i fysik. Att man åker ner för en rutschkana vet alla, men att det har att göra med jordens dragningskraft och friktion är kanske inte en kunskap elever reflekterat över.

Variationen och möjligheterna till aktiviteter inom svenska, svenska som andraspråk samt kommunikation är oändliga. Eleverna kan skriva biografier, informationstavlor,

skrivelser och berättelser om livet för sina karaktärer. De får möjlighet att diskutera, arbeta fram förslag, presentera och berätta. Man kan väva in arbete med skönlitteratur, faktatexter och andra elevers texter.

Eleverna kan använda informationsteknik som stöd i sitt arbete till exempel genom att spela in sin karaktärspresentation i ett ljudredigeringsprogram och redigera ljudspåret tills eleven blir nöjd, använda färdiga bilder eller mallar som stöd vid framställning av karaktärerna och så vidare.

I *Nya grannar* kan man till exempel låta eleverna göra något av följande:

1. Skapa ett gemensamt kartotek med ord från Storylinearbetet sorterade i alfabetisk ordning. Orden kan förklaras eller bilsättas.
2. Skriva ord de kommer att tänka på när de hör ordet familj. Göra dikter eller meningar av orden.
3. Beskriva gatan för personer som inte har möjlighet att se eller besöka den. Berätta vad de ser på gatan.
4. Låtsas att en karaktär kommer bort. Ta fram ett signalement och gör en efterlysning. Låta alla skriva ett signalement för sin karaktär och läsa upp och gissa vem det är.
5. Dela upp eleverna med sina karaktärer två och två. Tala om att de par som nu sitter tillsammans har något gemensamt. Det kan vara att de känner varandra från en tidigare arbetsplats, att de är släkt på något sätt, eller att de känner varandra från något som de varit med om. Be eleverna att hitta på en dialog där karaktärerna möts eller där de berättar hur de känner varandra.

Karaktärerna kan också användas för att ge elever en inblick i arbetslivet. Ett sådant arbete kan lärarna initiera genom att ställa frågan:

- Hur tror du att en arbetsdag eller dag ser ut för din karaktär?

Eleverna kan skriva ett dagboksblad över en typisk dag. Man kan variera uppgiften beroende på vilka frågor man vill att eleverna ska arbeta med:

- Ser alla dagar likadana ut?
- När tror ni att de börjar dagen?
- Arbetar de samma tider varje dag?
- Hur lång tror ni att en arbetsdag är?
- Hur länge får man arbeta utan rast?

I en Storyline varieras arbetet i klassrummet så att olika typer av aktiviteter integreras i undervisningen. Eftersom man arbetar mycket i grupp får eleverna många möjligheter att utveckla sin förmåga att presentera och argumentera. Presentationer av karaktärer och händelser kan ske genom drama, film, värderingsövningar, musik med mera.

## Karaktär i par eller i grupp?

En Storyline måste innehålla karaktärer som eleverna kan identifiera sig med och leva sig in i. Det vanligaste är att eleverna skapar var sin karaktär under en Storyline. Karaktärerna kan som i *Nya grannar* vara familjemedlemmar. De kan också vara personal på ett hotell, invånare i en vikingaby, besättning ombord på ett fartyg eller ett rymdskepp och så vidare. Men man kan också skapa en karaktär i par eller i grupp vilket kan gynna de elever som behöver ”draghjälp” av en elev som kan lite mer. Det kan också vara ett syfte i sig att få samarbeta kring skapandet av en karaktär och dess berättelse, det vill säga att lyssna på varandra, ta hänsyn till varandras argument för att sedan enas om produkten.

## Referenser

- Barow, T. (2013) (red.) *Mångfald och differentiering. Inkludering i praktisk tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.
- Falkenberg, C. & Håkansson, E. (2004). *Storylineboken*. Stockholm: Runa förlag.
- Gustafsson Marsh, E., Lundin, Y. (2006). *Storyline I praktiken. Grunder och variationer*. Malmö: Runa förlag.
- Lindö, R. (2006). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (1986). *Sagoskolan*. Malmö: Liber förlag.
- Lundegård, I., Wickman, P.O. & Wohlin, A. (2004). *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. (1999). *Att skapa goda betingelser för lärande – meningsfull kommunikation och begreppslig progression*. Högskolan Kristianstad. Hämtad den 5 januari 2016 från [www.distans.hkr.se/anders/texter/progression\\_madsen.pdf](http://www.distans.hkr.se/anders/texter/progression_madsen.pdf)
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (1998). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.

Söderbergh, R. (1984). *Barnspråk – forskning och tillämpning*. Stockholm: Liber.

Storyline Sverige [www.storyline.se](http://www.storyline.se)

## Del 7: Moment B – kollegialt arbete

### Diskutera

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen. Om ni vill kan ni också använda en eller flera av diskussionsfrågorna nedan som stöd för samtalet.

- Vilka möjligheter ser ni att integrera läs- och skrivövningar med de beskrivna temaområdena i artikeln?
- Vilka förmågor ser ni att Storyline kan bidra till att eleverna utvecklar?

### Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på en sådan aktivitet.

#### Storyline

Syftet med aktiviteten är att pröva ett tematiskt arbete genom en Storyline.

I moment C kan ni planera en aktivitet där ni genomför ett moment i en Storyline. Utgå från tankarna och förslagen i artikeln. Anpassa aktiviteten till den elevgrupp ni arbetar med och fundera över hur digitala verktyg kan användas som stöd.

- Diskutera olika teman som skulle kunna passa för era elever.
- Välj ett moment från en tänkbar Storyline som ni kan genomföra under ett lektionspass, t ex forma karaktärer, bestämma och beskriva miljön eller diskutera en tänkbar lösning på ett problem som karaktärerna ställs inför.
- Planera hur ni ska genomföra momentet med eleverna.

## Del 7: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Efter att ni genomfört aktiviteten: reflektera, gör justeringar och prova gärna att genomföra undervisningsaktiviteten flera gånger.

Notera gärna

- hur aktiviteten fungerar utifrån sitt syfte
- vilket lärande som blir synligt hos eleverna
- vad du får syn på i den egna undervisningen.

Ta med dina anteckningar som underlag till moment D.

## Del 7: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade i era grupper. Om ni vill kan ni använda en eller flera av diskussionsfrågorna nedan som stöd för samtalet.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i den fortsatta undervisningen?
- Var det möjligt att differentiera arbetsuppgifterna så att alla elever blev delaktiga utifrån sin förmåga?
- Hur uppfattade ni elevernas motivation och kreativitet i arbetsuppgifterna?

Efter er gemensamma uppföljning kan ni utifrån nya insikter göra justeringar i undervisningsaktiviteten och pröva den igen.

## Fördjupning

### Del 7: Fördjupning

Läs gärna fördjupningsartikeln "Berättande sätter världen i rörelse" av Ola Henricsson. Den handlar om det muntliga berättandets betydelse i undervisningen. Som komplement finns dessutom en artikel med övningar, metoder och aktiviteter kring muntligt berättande som kan användas i undervisningen.

Se också gärna filmen där Ola Henricsson berättar mer om det muntliga berättandets betydelse i undervisningen.

## Diskutera

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen. Om ni vill kan ni också använda en eller flera av diskussionsfrågorna nedan som stöd för samtalet.

- Hur ser ni på möjligheterna att främja elevernas språk-, läs- och skrivutveckling genom att arbeta med muntligt berättande i undervisningen?
- Hur behöver och kan ni anpassa övningar, aktiviteter och berättelser utifrån era elevers behov?

## Material



**Berättande sätter världen i rörelse**  
Ola Henricsson



**Muntligt berättande – metoder, övningar och aktiviteter**  
Ola Henricsson



**Berättandets betydelse**  
**Filformatet kan inte skrivas ut.**  
Skolverket

## Berättande sätter världen i rörelse

Ola Henricsson, Göteborgs Universitet

Barnen satt förväntansfulla i en halvcirkel på golvet när läraren började berätta:

”Det var en gång en kattmamma som låg och vilade med sina fem kattungar tätt intill sig. De var små och gulliga och med sina små svansar rakt upp låg de nära mamman. De diade, de åt, mjölk och det var en så varm bild. Plötsligt kom det in en stor hund genom dörren. Hunden fick syn på kattungarna och kattmammans och skällde: ’Voff-voff!’. Kattmammans tittade på hunden och svarade: ...’Voff!’.

Hunden blev så rädd för den skällande katten att den försvann lika snabbt som den hade kommit. Kattmammans vände sig då till sina ungar och sa: ’Där ser ni! Det är bra att kunna många språk’.”

Barnen applåderade och ville genast leka berättelsen precis som de brukar göra med andra berättelser.

Ur mina anteckningar från en berättarstund på Introduktionsskolan i Göteborg.

Den här situationen med en lärare som sitter på knä och berättar för en grupp nyanlända barn går att föreställa sig och berättelsens innehåll framgår tydligt, men det är ändå något avgörande som saknas när man läser citatet. Lärarens levda berättande i växelverkan med barnen saknas. Hon levandegjorde händelseförloppet med det muntliga berättandets alla varierade uttryck som pauser, rytm, gester, ansiktsuttryck, blickens riktning, kroppshållning och röst. Hon skällde som en hund, darrade som en kattunge, höll en stolt hållning när hon skällde ut hunden som katt och visade med en avvisande gest hur hunden försvann. Lärarens berättande, inte bara berättelsens innehåll, fångade barnens uppmärksamhet och fick dem emotionellt och relationellt involverade i innehållet som om de var närvarande. Den här artikeln handlar om förskollärares och lärares muntliga berättande i förskola, förskoleklass och på lågstadiet. I artikeln benämns fortsättningsvis både förskollärare och lärare som *lärare* och både barn och elever som *barn*.

Kunskapen om kraften i att berätta – exemplifiera och belysa något med återberättade händelser – är inget nytt utan har varit tätt sammanvävt med undervisning genom tiderna. I en fabelsamling ämnad för undervisning, sammanställd i Indien för över två tusen år sedan, beskrivs fablerna som det centrala undervisningsinnehållet och under antiken beskriver Platon hur Sokrates undervisade med berättande exempel. På 1600-

talet uppmanade Comenius (2002), didaktikens fader, lärare att berätta för att det ”undervisar, griper och roar på samma gång” (s. 193). Under folkskolans utveckling på 1800-talet och kring sekelskiftet använde sig lärare av muntligt berättande för att fånga barnens uppmärksamhet och strukturera ett ämnesinnehåll. Minnesbilder över en svensk författare som började som lärare, Selma Lagerlöf (Palm, 2019), beskriver hur hon kunde ”berätta så fångslande och medryckande, ibland så ivrigt att både lärarinnan och eleverna glömde att lektionen var slut” (s. 25).

Idag vet vi att undervisning med muntligt berättande gynnar språkutveckling i såväl modersmålet (Lwin, 2016) som andraspråkslärande (Xueping, 2012) och att muntligt berättande stärker barnens narrativa förmåga (Spencer, et al., 2013). I en tid av stark tilltro till mätande (Biesta, 2009), där resultat jämförs nationellt såväl som internationellt, används det muntliga berättandet allt oftare som en metod att öka barnens kommunikativa färdigheter (Zipes, 2018). För lärare är forskningen om det muntliga berättandets betydelse för språkutveckling en bekräftelse av deras erfarenheter, men samtidigt bör de ställa sig frågan: Vad mer vi har berättandet till?

Vid sidan av berättandets positiva inverkan på barns språkutveckling har lärares berättande också mer generella didaktiska innebörder. I ett par studier (Henricsson & Claesson, 2016; under utgivning), där svenska och indiska lärare återger erfarenheter av att berätta, kan lärarnas resonemang tolkas som att de svarar på hur man får undervisningen relationell, emotionell och meningsfull och hur man som lärare blir mer engagerad och närvarande i undervisningen. På flera sätt innefattar deras erfarenheter mer generella undervisningsaspekter som kompletterar forskningen om muntligt berättande och språkutveckling. Det allmändidaktiska perspektivet på lärares berättande är det som den här texten tar upp och vidareutvecklar. Inledningsvis beskrivs dock själva fenomenet muntligt berättande.

## Muntligt berättande

”När man lyssnar på en berättelse undrar man: Hur ska det sluta? Och när man lyssnar på en föreläsning undrar man: När ska det ska sluta?” (Alf Arvidsson i Rehnman & Hostetter 2002, s. 218).

Jämförelsen mellan berättande och föreläsning är förstås tillspetsad men illustrerar varför barn tycks fångas av berättelser och att de skapar förväntningar. Narrativa strukturer kretsar kring händelser och det finns alltid något innan och något efter en händelse. Berättelser rör på sig och som lyssnare följer vi händelseförloppet och söker en mening. Om vi inte förstår meningen med berättandet frågar vi oss kort och gott ”Och?”. Grundläggande narrativa begrepp vid muntligt berättande är *kronologi*, *kausalitet* och *komposition*. Palmfelt (2017) beskriver att *kronologi* syftar på att saker händer efter varandra med följande exempel: Kungen dog och sedan dog drottningen.

*Kausalitet* syftar på att det finns en orsak till att händelser inträffar efter varandra och då skulle exemplet utvecklas till: Kungen dog och därför dog drottningen (av sorg). Den kronologiska ordningen talar alltså om när något hände och kausaliteten varför det hände. Berättarens *komposition*, sätt att ordna berättelsens händelseförlopp och teknik att framföra den, formar den intrig som tydliggör avsikten med berättandet (s. 36). Samma innehåll kan vinklas och bearbetas på olika sätt och berättaren signalerar i berättarsituationen avsikten med berättandet såväl medvetet som omedvetet.

En intressant iakttagelse som rör muntligt berättandet är betydelsen av berättarens närvaro. Svetlana Aleksijevitj, som fick ta emot Nobelpriset i litteratur 2015 bland annat för ett flertal böcker som bygger på människors inspelade berättelser, beskrev sin kärlek till den berättande rösten i sitt tal (Svenska Akademin, 2015) vid Nobelprisets överlämnande: ”Det finns en bit av människolivet – det talspråkliga – som vi inte lyckas erövra åt litteraturen” (s.4). Som lyssnare förväntar vi oss inte bara att få uppleva berättelsen i vår fantasi utan även i berättarens röst, ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk.

Att lyssna på någon som berättar kan beskrivas, fenomenologiskt, som att rikta sin uppmärksamhet till berättelsens värld (Young, 1987). Berättandet är ett motsägelsefullt fenomen: Man är ensam med sin fantasi samtidigt som man är tillsammans med berättaren och andra lyssnare. Man är nära sina känslor och samtidigt på en reflekterande distans till ett händelseförlopp. Man riktar sin uppmärksamhet mot en förfluten tid samtidigt som den upplevs i ett berättande nu. Att lyssna på någon som berättar är, kort sagt, något mycket mer komplext än att bara förstå och tolka berättelsens *text*. Berättande är en social, kroppslig och reflekterande aktivitet på en och samma gång.

Det muntliga berättandet förefaller vara universellt då alla nu kända kulturer och språk använder narrativa strukturer för att återberätta händelser. Den iakttagelsen är viktig när man tänker på barn med annat modersmål än svenska. De har i många fall redan mött fenomenet muntligt berättande och vet hur berättelser fungerar. Om man är tydlig med att man ska berätta en historia vet barnen oftast vad de har att förvänta sig. Den introducerande dörröppnaren till sagans värld ”Det var en gång ...” finns i alla kända språk och kulturer. I flera av språken från Mellanöstern säger man i svensk översättning ”Det var, det var inte ...” när man börjar en saga. Att lära sig den korta frasen på olika språk är betydelsefullt. Dessutom har berättelser under årtusenden spridits och delats över land- och kulturgränser vilket gör att det finns fabler som kan vara mer eller mindre kända för barn i mångkulturella undervisningsmiljöer. Berättelser är kulturbärare, kulturspridare, kulturdelare och kulturblandare. I läroplanen för förskolan (Lpfö 18) beskrivs förskolans uppdrag som att ”överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Förskolan

ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen” (s. 9). Man kan ta tillvara barnens erfarenheter och kunskaper av berättande och bygga vidare på det de känner igen i syfte att lära sig ett nytt språk. Lägg där till kunskapen om att muntligt berättande levandegörs med tillfälliga och betydelsebärande gester, ansiktsuttryck och hållning som stödfunktioner till den berättande rösten.

## Muntligt berättande i undervisning

En dag började jag berätta för barnen på förskolan: ”Det var en gång en spindel som kunde spela trumma”. När jag bara hade kommit så långt i berättelsen så bekräftade en flicka som satt precis intill mig med sin lilla röst: ”Hm-hm”. Jag fortsatte min berättelse: ”Spindeln kunde spela trumma med vart och ett av sina åtta ben”. ”Hm-hm”, bekräftade flickan igen. Först blev jag lite störd av hennes ljudliga bekräftelse men snart fann jag hennes hummande som ett svar, ungefär som när man berättar i telefon. Hennes hummande fortsatte genom hela berättelsen och när jag slutade: ”Och sen kom jag hit och berättade den här historien för er”. Så avslutade flickan ljudligt: ”Hm-hm”. Hon var en underbar lyssnare som jag plockar fram ur minnet ibland. (Henricsson, 2011).

Didaktik är det vetenskapliga begreppet för undervisning. Det kommer ursprungligen från grekiskan i betydelsen ”att belysa något”. Då världen är alltför komplex att lära sig i sin helhet handlar undervisning till stor del om att göra världen begriplig genom att avgränsa, exemplifiera, konkretisera och illustrera. Då didaktik är ett övergripande begrepp för att beskriva allt som påverkar undervisning som ämnesinnehåll, metodik, läroplaner, policydokument, historia, läromedel och så vidare så används här begreppet *allmän didaktik* – som tydligare riktar intresset mot generell undervisningspraktik (Oettingen, 2018). Allmän didaktik kan användas för att ge svar på frågor om den komplexa och motsägelsefulla verksamhet som undervisning är och – specifikt i den här texten – även belysa lärares muntliga berättande.

En av de viktigaste uppgifterna i undervisning är att fånga barnens uppmärksamhet och rikta den mot ett ämnesinnehåll. Ett effektivt sätt att göra det på är att berätta en anekdot, ett minne eller traditionell berättelse som knyter an till ämnet. En berättelse kan exemplifiera och konkretisera innehållet samtidigt som det kan väcka känslor och väva relationer mellan läraren, barnen och ämnet för undervisningen. Det kan beskrivas som en växelverkande undervisning som öppnar barnet för ämnet samtidigt som ämnet öppnas för barnet (Oettingen, 2018).

En lika bra som enkel modell att beskriva undervisning är den *didaktiska triangeln*: I ett hörn hittar man läraren, i det andra barnet och i det tredje innehållet. Alla tre aspekter måste finnas med och vara i balans i en undervisningssituation. Om det lutar för mycket åt hörnet med läraren kan det illustreras som att läraren blir för kär i sitt eget berättande och kommer för långt ifrån barnens intressen eller ämnesinnehållet för undervisningen.

Återigen kan en anekdot om läraren och den blivande författaren Selma Lagerlöf belysa den obalansen. En av hennes elever har återgett i ett minne att lärarinnan ibland lät berättandet gå ut över undervisningen: ”Somliga av flickorna begrep sig inte alls på hennes berättande sätt att undervisa utan satt och tänkte på annat” (Palm, s. 26). Om undervisningen fokuserar för mycket på barnets hörn och ser på prestationer och på vad berättandet kan bidra med till mätbara resultat så riskerar undervisningen gå miste om berättandets sociala, emotionella, relationella och meningsskapande aspekter. Om berättelser som traditionellt hör till innehållet används oreflekterat och obearbetat kan det skapa obalans i innehållshörnet och, i värsta fall, leda till att barn och lärare varken finner berättelserna intressanta eller meningsfulla. Dessa tre beskrivningar av obalans öppnar varken ämnesinnehållet för barnet eller barnet för ämnesinnehållet och det är lärarens didaktiska kunskap och erfarenhet som återupprättar balansen i den didaktiska triangeln.

Berättelser väcker dessutom frågor hos barn som sträcker sig bortom det som undervisning kan svara på. Barnens frågor efter att ha lyssnat på berättelser öppnar för en samtalande undervisning som i grund och botten är avsedd för barnens bildningsprocesser och koncentrerande kring öppna frågor – det von Oettingen (2018) kallar för *vägledning*.

## Vägledning

Det var en gång en ung man som sökte efter livets mening och det hade fört honom till en mästare. Den unge mannen ställde sin fråga: ”Vad är meningen med livet?” Mästaren såg på mannen och undrade: ”Varför är du beredd att byta bort det allra bästa du har mot ett svar. Tänk på att det är frågorna som förenar oss medan svaren skiljer oss åt. Så lev med frågan”. (Fritt efter berättelsen *Verdens beste spørsmål* i Hambro & Eskild, s. 70–71, 2004).

Vilka berättelser passar en given undervisningssituation? Är det ens alltid rätt att berätta en historia? Det är det naturligtvis inte. En lärares paradoxala uppgift är att fånga barnens uppmärksamhet och förmå dem att delta i undervisning och samtidigt uppmuntra dem till självständigt tänkande (Oettingen, 2018). Det blir inte mindre komplicerat när det visar sig att lärare oftast berättar spontant. För att navigera i undervisningens komplexa realiteter introducerade den pedagogiska vetenskapens grundare Herbart redan på 1800-talet begreppet *takt*. Begreppet kan användas för att beskriva det professionella omdöme lärare besitter, grundat i didaktisk kunskap såväl som erfarenhet, och som ligger till grund för till synes spontana handlingar. Under senare år har begreppet bearbetats av Max van Manen (2015) som beskriver takt som en kunskap om ”att veta vad man ska göra när man inte vet vad man ska göra” (s. 84). Läraren fattar beslut om vilken berättelse och när den ska berättas och svaren på de frågorna grundar sig på didaktisk kunskap och erfarenhet. Varför inte använda Selma

Lagerlöf en tredje gång för att illustrera en lärares val av berättelse. Hon sade sig vilja ”sätta världen i rörelse” med berättelser (Palm, 2019) för hon visste att berättande rör sig, berör och rör de som lyssnar. En lärare kan fråga sig om berättelsen hen väljer sätter barnens värld i rörelse mot ämnet för undervisningen och samtidigt om den öppnar för frågor som leder in i framtiden mot en mer jämställd, demokratisk och hållbar värld.

Vägledning kan varken sättas på schemat, målstyras eller utvärderas utan uppstår spontant på förskolan, i klassrummet, vid måltiden, på rasten, på utflykten och ofta som svar på berättelser ur livet om händelser och personer. Jämför med själva begreppet *pedagog* som etymologiskt härstammar från *ped* – barn och *agog* – att leda: att leda barn till insikt och kunskap men även till frågor. Oettingen (2018) beskriver den här typen av vägledande samtal som att ”inkludera barnen i en fråge- och erfarenhetshorisont som inte är deras privata, utan en gemensam mänsklig horisont som de måste lära sig att ta ställning till” (s. 121). Detta till skillnad från undervisning som tvärtom lyfter ut barnen från världen och gör dem uppmärksamma på, ett ämne, med tematiserade, strukturerade, konkreta, avgränsade exempel och illustrationer. Den här typen av vägledning påminner också om ursprunget för begreppet *skola* som i antikens Grekland betydde ”ledig tid”. Då människor tog rast från det som krävdes av dem i vardagen och gav sig tid att bli – att vara – med frågor och ägna sig åt bildande samtal. I framtidens förskola och skola kan lärare uppmuntras att tillåta den öppenhet och, följaktligen, de risker som följer med muntligt berättande i undervisning.

## Att utveckla sitt berättande

”Det är tid som man håller i sin hand och pauser som man laborerar med” – lärare Malin (Henricsson & Claesson, 2016, s. 38).

Idag är de flesta lärare inte professionella berättare, utan snarare berättande amatörer men didaktiska proffs. Begreppet amatör är i sammanhanget intressant då det, i sitt franska ursprung, betyder ”en som älskar”: en lärare som älskar att berätta. Det vardagliga berättandet är för viktigt för att lämnas åt professionella berättare, författare och skådespelare på tillfälliga besök i barngruppen eller på skolan. Följande avsnitt

syftar till att uppmuntra lärare att berätta mer och att integrera det i sin vardagliga undervisning.<sup>1</sup>

## Olika berättargenrer

Fabler, sägner, sagor, myter och anekdoter är exempel på muntliga berättargenrer som traditionellt använts i undervisning för barn och här följer en kort beskrivning av var och en av dem.

**Fabler** har berättats i undervisande och fostrande syfte i årtusenden. Fabeln är en kort historia, ofta med djur som karaktärer och en sensmoral som inte sällan tydliggörs i slutet på berättelsen eller i direkt anslutning till slutet. Till exempel så avslutas den välkända fabeln *Lejonet och musen* med att även tillsynes små och obetydliga vänner kan visa sig vara viktiga. Fablerna är korta med en enkel struktur och passar mycket bra att berätta för barn. Den avslutande sensmoralen behöver inte uttryckas explicit utan kan istället resoneras fram med barnen efteråt.

**Sägner** tillhör en mer ursprunglig och mindre konstfull genre. De var lokalt förankrade och allmänt kända och berättades av såväl barn som vuxna i bondesamhället. Det fanns sägner som beskrev och förklarade det mesta som fanns i en hembygd såsom berg, sjöar, kyrkans placering, gårdsnamn, åkrar och händelser. Ett vanligt förekommande sägenmotiv är så kallade jättekast – stora stenblock i naturen – som enligt sägnen är spår av en jättes försök att kasta sten mot kyrkan eftersom jättar inte tål ljudet av kyrkklockors klang. Barn kunde också varnas för att gå vilse eller drunkna med sägner om skogsrået, näcken och brunnsgubben. Sägnernas innehåll berättades ursprungligen som om de var sanna. Det kan leda till intressanta och viktiga diskussioner med barnen om vad som är sant eller vad som är en berättelse om fakta eller hitte-på. Med lite efterforskning eller hjälp från ett folkminnesarkiv kan man spåra upp gamla berättelser knutna till den hembygd i vilken skolan ligger och då kan man ta barnen till platsen och berätta där.

**Sagor** berättades förr i tiden bara för att underhålla – framför allt vuxna. Sagorna är egentligen en muntligt traderad konstform som hämtar motiv och innehåll från andra genrer som till exempel sägner, vitsar och fabler. *Rödhuven* förefaller bygga på en sägen

---

<sup>1</sup> För mer tips om hur man som lärare utvecklar sitt berättande läs Eskild & Hambroe, 2005: Gustavsson, 2014: Henricsson & Lundgren, 2016: Fast, 2001.

om en flicka som försvinner i skogen och som sedan bearbetats till en mer konstfull form med en mormor, en jägare, en röd luva och ett lyckligt slut – för alla utom vargen då. Sagor berättades inte av gemene man förr i tiden, utan det fanns kända sagoberättare på bygden. Sagorna har vanligtvis ett lyckligt slut och som lyssnare får man följa en karaktärs kamp och, inte sällan, tre försök att övervinna problem och hinder för att uppnå sitt mål. Det finns psykologer som beskriver sagans inneboende läkande kraft som, i berättelsens form, ger barn möjligt att möta problem och hot för att sedan upptäcka lösningar – en hanterbarhet – och ett lyckligt slut (Henricsson & Lundgren, 2016). Berättelsen utspelar sig på en reflekterande distans till nuet samtidigt som barnen blir emotionellt engagerade i karaktärens öde och på det viset upplevs händelserna som nära – här och nu.

**Myter** har ursprungligen överförts från en generation till en annan i en muntlig tradition och passar därför ofta bra att återberätta muntligt. Grundläggande innehåll i myter är skapelseberättelser, berättelser om ont och gott, berättelser som söker svar på vad det innebär att vara människa och kan på det viset bredda och fördjupa undervisningen i olika ämnen.

**Anekdoter**, egna upplevelser och minnen, är förmodligen den vanligaste källan för innehållet i lärares berättande nu för tiden. Anekdoter kan ha dålig klang och syftar i så fall på triviala och privata vardagsberättelser som varken hänger ihop med ämnet eller undervisningssituationen, men i detta sammanhang används berättandet tvärtom: med didaktisk innebörd att belysa, förklara och väcka ett intresse för ett specifikt ämnesinnehåll. Som redan nämnts samspelar lärarens didaktiska kunskap och pedagogiska omdömesförmåga i ett improviserat och taktfullt handlande och det gäller även spontant berättande av anekdoter. Vid sidan av att anekdoten riktar barnens uppmärksamhet mot ämnesinnehållet kan minnesberättande ha en relationell betydelse då det är något självupplevt som läraren delar med sig av.

## Att forma berättelsen

När man bestämt sig för en berättelse börjar arbetet med att strukturera innehållet. Att slipa på den narrativa strukturen består i ett förberedelsearbete som man har igen resten av yrkeslivet. Det finns så många tillfällen att berätta en bra historia. En muntlig berättelse har traditionellt en tydlig början och lika tydligt slut och däremellan ett händelseförlopp som är kronologiskt strukturerat. Som stöd för minnet är minnesanteckningar i form av bildserier eller manus med scener där händelser inträffar efter varandra att föredra framför till exempel en tankekarta.

Förslagsvis bör inte berättelsen ta mer än 5–10 minuter att berätta. *Hur länge* man berättar beror förstås på en mängd olika förutsättningar och till exempel kan man fråga sig: Hur vana är barnen att lyssna på berättande? Är de ovana bör man förbereda kortare

berättelser till att börja med, för att så småningom kunna berätta längre berättelser. Det gäller även lärare som själva är ovana att berätta.

Då föreställningsförmågan är den enskilt viktigaste förmågan för en berättare kan man återvända till den centrala händelsen och föreställa sig händelseförloppet i sin fantasi, gärna med hjälp av andra sinnesintryck än synen: Vad kunde man höra, hur kändes det, vad luktade och smakade det? Vid återberättande kan man sedan beskriva händelser med hjälp av andra sinnen för att på det sättet skapa närhet och levandegöra händelseförlopp. Man bör undvika för många stopp i berättandet, som beskrivande inslag, då de gör så att man riskerar att tappa barnens intresse.

En sista iakttagelse, nu när berättelsen har fått ett strukturerat innehåll och händelseförloppet är bearbetat med lärarens föreställningsförmåga, är att berättandet inte får bli recitation. Man kan lära sig början och slutet utantill men resten ska levandegöras utifrån händelseförloppet i berättelsen i samspel med barnen och därför blir berättandet olika gång efter annan. Samspelet med barnen i undervisningssituationen påverkar i huvudsak inte *vad* som händer i berättelsen utan *hur* berättandet framförs. *By heart*, som man säger på engelska, är ett bra uttryck för vad det innebär att berätta utantill – man har inte berättelsen i huvudet utan snarare i hjärtat som påverkas av ett mellanmänniskt möte.

## Att möta barnen i berättande

När man berättar för barnen ska man använda sin föreställningsförmåga för att skapa inre bilder av händelseförloppet för sig själv och barnen. Det finns en allmän risk att berättarupplevelsen störs om läraren börjar undervisa med berättelsen utan att först skapa en upplevelse. Undervisande, presenterande och förklarande inslag kan komma före och efter berättandet. Barn genomskådar avsikten med berättandet förvånansvärt snabbt. En gång gjorde en lärare om en tråkig händelse i barngruppen till en liten läroaktig berättelse, men redan i början av berättandet undrade ett av barnen: ”Ska du berätta eller ska du skälla?”

När man berättar behöver man vara modig nog att släppa boken och bara använda sig själv och sin kropp som verktyg för att levandegöra berättelsen. Man kan, självklart, bejaka ett mer levande kroppsspråk om det kommer naturligt. Oberoende av berättarstil – varje lärare utvecklar sin egen – är det vanligt att man gestaltar berättelsens händelseförlopp och rörelse med gester, kroppsspråk och ansiktsuttryck (McNeill, 1992). Berättande är dock inte teater där en skådespelare befinner sig i berättelsens tid och rum och *är* karaktärer. En berättare gestaltar och återger ett händelseförlopp som en närvarande betraktare även om karaktären i berättelsen är berättaren själv.

Muntligt berättande skapas i en unik situation i växelverkan mellan berättare och lyssnare och det får didaktiska innebörder. Det handlar om att berätta på ett sådant sätt

och på en sådan nivå att barnen känner sig delaktiga och tilltalade. Det kan beskrivas som att läraren ska berätta barnens berättelse – att få barnen med sig till berättelsens värld. Att berätta är en motsägelsefull upplevelse av att fånga och kontrollera barnens uppmärksamhet samtidigt som det är omöjligt att skapa upplevelser av muntligt berättande om de inte vill lyssna. En annan motsägelse är att samtidigt som berättelsens bestämda innehåll inte improviseras fram så skapas en unik upplevelse i växelverkan med barnen i varje enskild berättarsituation.

Till sist något om att berätta spontant. Det är troligtvis vanligare än lärare själva är medvetna om då spontant berättande befinner sig i en gråzon mellan berättande, förklarande och beskrivande tal och går in och ut ur varandra. Det är också något som uppmuntras i läroplanen för förskolan (Lpfö 18) där spontant uppkomna aktiviteter ses som en del av undervisningen och det gäller förstås skolan också. På samma vis är lärares spontana berättande nära sammanvävt med undervisning vilken också är improviserad och gestaltande till sin natur. Att berätta spontant är ett beslut fattat av läraren i en unik pedagogisk situation utifrån lärarens professionella omdöme och erfarenhet som grund. Hur kan man lära sig det? Den kunskapen består av flera sammansatta förmågor och erfarenheter som lärarens berättarvana, didaktiska trygghet och mod, förmågan att improvisera och att kunna lyssna på barnen. Det krävs, således, en hel del förberedelse och erfarenhet för att kunna improvisera i undervisningen. Så när man som lärare fångar tillfället i flykten och spontant berättar för att levandegöra ett ämnesinnehåll är det alltså ingen tillfällighet om man lyckas fånga barnens uppmärksamhet utan – tvärtom – något väntat. I Henricsson & Claesson (2016) uttrycker en lärare det som att man fångar barnens uppmärksamhet när man berättar eftersom ”man väntar sig alltid att något ska hända när man lyssnar på en berättelse” (s. 36). Det kanske inte alltid blir som man har tänkt sig när man berättar och tur är väl det, även om det kan upplevas frustrerande, för som lärare är det bra att vara öppen för att aspekter av didaktiskt handlande inte går att planera.

## Avslutning

”Tre äpplen föll från himlen. Ett för den som berättade, ett för den som lyssnade och ett för den som förstod.” – traditionell armenisk avslutningsfras.

Det är inte säkert att man upptäcker lärares berättande om man söker efter det som det traditionellt gestaltade sig på Selma Lagerlöfs tid. Skolan och förskolan har förändrats åtskilligt under hundra år och om berättandet ska sätta undervisningen i rörelse mot engagemang och intresse så måste det vara följsamt mot ämnet och barnen. Det kanske behövs ett nytt sätt att resonera om berättande och undervisning i vår tid? Berättande i undervisning bör nog beskrivas lika komplext och motsägelsefullt som undervisningen i sig – berättande i växelverkan med både lärare, barn och ämne. Å ena sidan kan

berättande gestalta och illustrera som stöd för undervisning, men å andra sidan kan berättande väcka frågor som undervisning inte har svar på.

När man som lärare börjar berätta mer tillsammans med barnen – och upptäcker hur det levandegjorda berättandet väcker deras intresse och engagemang – återupptäcker man helt enkelt bara hjulet. Det berättande hjulet har redan snurrat i undervisning sedan årtusenden. Anekdoten om Aristoteles på utflykt får avsluta den här texten om muntligt berättande som sätter barnens värld i rörelse:

Aristoteles gick omkring på landsbygden och mötte en man som bar på, vad det såg ut som, en mycket gammal kniv. Han bad mannen berätta om den gamla kniven: ”Ja, den här kniven har vi haft i vår släkt i generationer; vi har bytt ut bladet några gånger och handtaget är nytt men det är samma kniv”.

## Referenser

- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with question of purpose in education. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*. 21, 33-46.
- Comenius, J.A. (2002). *Didactica magna Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskild, H. & Hambro, B. (2004). *Livet er som et banantre – og andre fortellinger*. Ganesa Forlag AS.
- Eskild, H. & Hambro, B. (2005). *Snick och snack: en praktisk bok om muntligt berättande*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2001). *Berätta!: inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gustavsson, P. (2014). *Sagor att berätta och leka*. Stockholm: Natur och kultur.
- Henricsson, O. (2011). *Möten med berättande: anekdoter och berättelser för att inspirera till att använda muntligt berättande i skola och förskola*. Göteborg: B4 press.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. *Framtida berättelser - Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi*, 39, 29 – 45.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (under utgivning). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society*.
- Henricsson, O. & Lundgren, M. (2016). *Muntligt berättande i flerspråkiga klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Hostetter, J. & Rehnman, M. (2002). *Berättelsens röst: en resa genom det muntliga berättandets Sverige*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lwin, S-M. (2016) It's story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children's vocabulary learning". *Literacy*, 50 (2), 72-82.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Niemi, M. (2014). Allt börjar med läraren. *Pedagogiska Magasinet*, 14(3), s. 79.
- Oettingen, A.V. (2018). *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.

Palm, A. (2020). *Jag vill sätta världen i rörelse: en biografi över Selma Lagerlöf*. Albert Bonniers Förlag.

Palmenfelt, U. (2017). *Berättande gemenskaper: Individuella livshistorier och kollektiva tankefigurer*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm

Spencer, T.D., Kajian, M., Petersen D.B. & Bilyk, N. (2013) Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of early intervention*, 35 (3), 243–269.

Svenska Akademin. (2015). Nobelföreläsning av Svetlana Aleksijevitj – Om ett förlorat fältslag. Stockholm: Nobelstiftelsen.

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Xueping, L. (2012) Effects of Negotiated Interaction on Mongolian-nationality EFL Learners' Spoken Output. *English Language Teaching*, 5 (6), 119–134.

Young, K. (1987). *Taleworlds and Storyrealms – The Phenomenology of Narrative*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers

Zipes, J. (2018). Once upon a time: Changing the world through storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 13 (1), 33-53.

## Muntligt berättande – metoder, övningar och aktiviteter

Ola Henricsson, Göteborgs Universitet

### Introduktion

Lärare har i alla tider berättat fabler, religiösa berättelser, historiska händelser och anekdoter ur livet i syfte att väcka intresse, undervisa och fostra. Att berättelser väcker intresse och skapar förväntningar vid ämnesundervisning är känt sedan länge men att muntligt berättande som metod också gynnar barns och elevers kommunikativa förmågor och språkutveckling – som till exempel vid andraspråksinlärning – har bekräftats i vetenskapliga studier på senare år (Lwin, 2016; Xueping, 2012).

Trots att innehållet i folksagor, historiska händelser och personliga minnen är väldigt olika så har de vissa grundläggande aspekter gemensamt när de återberättas muntligt. Den berättande läraren berättar med egna ord, beskriver och levandegör ett händelseförlopp med en tydlig början och ett tydligt slut. Läraren gestaltar berättelsen med sig själv – sin röst, ansikte och kropp – som instrument.

Den här texten innehåller övningar, metoder och aktiviteter med muntligt berättande som kan användas i undervisningen från förskola till årskurs 9 och den bör läsas som ett komplement till fördjupningsartikeln om muntligt berättande och didaktik: *Berättande sätter världen i rörelse*.<sup>1</sup>

Av utrymmesskäl är urvalet av övningar, aktiviteter och berättelser begränsat, men flera av dem kan användas med variationer för olika åldrar. Välj de övningar som passar för din elevgrupp eller klass. Läs gärna övningar och berättelser som rör andra årskurser eller annan skolform än just de som du undervisar i – och du kommer troligtvis kunna hämta inspiration och få idéer där också. Kanske kan övningar för förskolan eller yngre årskurser även användas under kompetensutvecklingstid tillsammans med arbetslaget

---

<sup>1</sup> Läs mer om berättandets betydelse som didaktisk handling i fördjupningsartikeln *Berättande sätter världen i rörelse*.

för att inspirera till berättande? Berättelserna som finns med är exempel, men du kan gärna välja egna också.

Fortsättningsvis benämns i texten både förskollärare och lärare som *lärare* och både barn i förskola och elever upp till åk 9 oftast som *elever*.

Under rubriken *Att forma berättelsen* ges exempel på hur läraren kan förbereda sig genom olika minnestekniker och öva på berättelsens komposition och struktur. Aktiviteterna går sedan att genomföra tillsammans med elever, som till exempel att rita bildserie, se ”scener”, träna på början och slut, välja höjdpunkt, att gestalta med mera.

Avsnittet *Att möta eleverna i berättande* handlar om hur man levandegör berättelsen i själva berättarsituationen och hur man fångar elevernas uppmärksamhet. Avsnittet beskriver hur improvisation, ögonkontakt, ansiktsuttryck, hållning och gester och modulation med rösten främjar elevernas möjligheter att lyssna och skapa inre bilder och hur lärare och elever kan öva på det.

Eftersom berättande kan väcka elevers intresse, nyfikenhet och känslor så är uppföljande *aktiviteter* ett bra sätt att ta tillvara det engagemanget. Det handlar om att förbereda och genomföra en eller flera aktiviteter i anslutning till berättandet. Här vidgas även det narrativa perspektivet till att innefatta drama, digitala medier och bild med mera.

Efter avsnitten med att forma berättelsen, att möta eleverna i berättande och aktiviteter följer några exempel som tar upp hur man kan arbeta med berättande i flerspråkiga elevgrupper och med elever i behov av särskilt stöd. Texten avslutas med ett antal berättelser som exempel ur skilda berättargenrer.

## **Att forma berättelsen**

När du memorerar och formar en berättelse bearbetar du berättelsens kronologi, kausalitet och komposition (se fördjupningsartikel). Det kan utföras på egen hand, men har du en kollega att samarbeta med så är det en fördel eftersom ni då kan öva på att berätta för varandra.

Först beskrivs hur du kan memorera och tillägna dig redan befintliga och vanligtvis muntligen traderade berättelser från text och sedan förslag på hur du formar händelser ur livet till en berättelse.

## **Traderade berättelser**

- Välj en fabel, saga, myt eller visdomssaga.
- Läs igenom texten ett par gånger. Lägg sedan undan texten och föreställ dig händelseförloppet.

- Välj en händelse som fångar din uppmärksamhet, väcker bilder för ditt inre och kanske till och med känslor. Se situationen framför dig och beskriv sekvensen mer noggrant som om du stannat upp berättarflödet en stund och studerar en situation som i slow motion. Men välj inte för många händelser, för det kan göra så att den narrativa rörelsen bromsas upp för mycket när du berättar.
- Välj ut några karaktärer och mejsla ut två eller tre karaktärsdrag som bör hänga ihop med berättelsens händelseförlopp eller skapa en spänning eller motsats till det. Oavsett om du beskriver karaktärsdragen explicit när du berättar eller inte, så kommer de påverka hur du berättar om karaktärernas handlande. Till exempel om musen i fabeln Lejonet och musen ges karaktärsdrag som blyg och tyst eller pratsam och stöddig så färgar det hur du återger händelseförloppet – utan att du behöver nämna karaktärsdragen.
- Gör minnesanteckningar i form av bildserie, stolpar, scener eller karta över berättelsen.
- Muntligt berättande levandegörs i mötet med lyssnare och karaktäriseras då, som alla mellanmänskliga möten, av spontanitet och improvisation och således bör man undvika att försöka berätta exakt som det står i den skrivna texten. Det upplevs distanserat. Däremot är det bra att bestämma början och slut på historien. Genom att visa säkerhet inledningsvis och tydlighet i slutet skapar du en trygghet åt både lyssnare och dig själv som berättare. Skriv därför ner hur du tänker börja och sluta historien och öva in det. Men berättelsens övriga händelseförlopp behöver inte bli exakt samma varje gång, och ska inte memoreras utantill ord för ord.
- Provberätta gärna för någon. Gör det annars högt för dig själv.
- Gör en lista med de berättelser du kan återge muntligt. Det kommer att bli en guldgruva i ditt arbete eftersom det händer att man glömmer vilka berättelser man en gång lärt sig, men ser man titeln finns det mesta av berättelsen kvar i minnet. I alla fall är det lätt att friska upp den.

## Berättelser ur livet

Det vanligaste innehållet i lärares berättande är egna upplevelser och erfarenheter men även om kända personer och händelser. När du vill berätta – om exempelvis kända personer som Anne Frank, Rosa Parks eller Joe Hill – så kan du tänka på att en livsberättelse består av flera korta anekdoter i ett sammanflätat, större narrativ. Inom narrativ forskning gör man skillnad på livsberättelser, benämnda *big narratives*, och berättelser ur livet, *small narratives* (Bamberg & Demuth, 2016). En persons livsberättelse innehåller således en mängd olika händelser som kan beskrivas som *berättelser ur livet*. Vill du undvika att bara presentera, rapportera och förmedla en persons livsberättelse så kan du välja ut händelsebaserade berättelser ur personens liv och levandegöra framställningen med muntligt berättande. Om de inte redan finns som

färdiga, nedtecknade berättelser, vilket är vanligt när det gäller kända personer och händelser, så följer här några tips om hur du kan gå tillväga för att skapa din egen berättelse att berätta för eleverna.

- Välj ut en person eller händelse i anslutning till ett centralt fenomen ur ämnesstoffet, exempelvis Edward Jenner om du planerar att undervisa om vaccin i ämnet biologi eller om du ska undervisa om husdjur eller rymden för yngre åldrar kanske du tar reda på lite mer om Lajka, den första hunden i rymden. Leta underlag för att forma berättelsen ur källor som till exempel webbsidor, dokumentärer, biografier, tidskrifter och memoarer.
- Gör en skissartad tidslinje av ett större narrativ och anteckna viktiga händelser – höjdpunkter – antingen i punktform, i form av scener eller i form av en bildserie. Välj sedan ut några av händelserna, inte för många, där du kan zooma in mot konkreta händelseförlopp för att levandegöra dem som kortare berättelser inom det större narrativet.
- Tänk på att karaktärers yttranden och handlingar levandegör händelseförlopp och sätter berättelsen i rörelse.
- Motsättningar, spänningar, valsituationer och problem skapar rörelse i berättelsen – så behåll dem.
- Bestäm noga hur du ska börja och sluta. Tänk på att göra anslaget (början) så fängslande och lockande som möjligt och länka det samtidigt till ämnet för undervisningen. Det kan man göra genom att ställa frågor till lyssnarna eller påstå vad lyssnarna kommer att lära sig. Man kan förekomma lite av ett spännande händelseförlopp genom att ”puffa” för något som kommer längre fram i berättelsen. Man kan till exempel börja med ett citat av någon av karaktärerna, läsa något ur ett brev eller domstolsprotokoll.

## Att möta eleverna i berättande

Berättaren är regissören som väljer i vilken turordning händelserna ska återges, men det är lyssnarna själva som skapar mening åt berättelsen med hjälp av sin föreställningsförmåga. Eftersom det inte går att förutse hur mötet i berättande med elever blir för dig som lärare är det viktigt att du är bra förberedd. Här följer några råd att tänka på utifrån aspekter på muntligt berättande som *rummet*, *början*, *kroppen*, *lyssnaren* och *slutet*.

### Rummet

*Förskola till årskurs 3:* Välj en plats där du kan placera barnen eller eleverna framför dig i halvcirkel med en öppen golvyta i mitten. Den öppna golvytan är bra av flera anledningar: dels för att barnen eller eleverna ska kunna se dig eftersom de upplever

berättelsen i din hållning, dina gester och ditt ansiktsuttryck, dels för att berättande för yngre barn eller elever bjuder in till deltagande aktiviteter som rörelse, gestaltning och dans. Låt gärna platsen du väljer bli en återkommande plats för berättarstunder. När ni i fortsättningen befinner er där tillsammans med barnen eller eleverna kommer det att skapa förväntningar och hjälpa dem att fokusera. På platsen kan det också finnas attiraljer som till exempel en berättarhatt, -krona, -stol, -stav eller -sten som erbjuder möjligheter för barnen eller eleverna att själva berätta sina sagor. Om de tar på sig berättarhatten eller sätter sig i berättarstolen öppnas sagans värld.

**Förberedelse:** Välj ut en plats för ert berättande.

*Årskurs 4 till 9:* Välj en plats där du har alla framför dig och där alla kan se dig. Om du behöver ha minnesanteckningar, vid längre berättelser, så låt de ligga framför dig på en stol eller bänk så att du inte behöver gå fram och tillbaka för att se i dem. Håll dem inte i händerna eftersom händerna är viktiga budbärare i muntligt berättande. Upplevelsen av tid och rum förenas i berättarstunden så ha inte för bråttom och ta ett par steg från väggen ut mot eleverna. *Ta tid och plats* för ditt berättande.

**Förberedelse:** Välj ut en plats för ditt berättande och var du ska lägga eventuella minnesanteckningar.

## Börja

*Förskola till årskurs 3:* Sagor har ofta en tydlig början med ”Det var en gång...” och många gånger räcker det – men ibland behöver man skapa ytterligare förutsättningar för att berättandet ska fungera. Om berättandet görs i anslutning till samlingen kan det vara bra att göra något som tydligt signalerar att du ska börja berätta. Vissa lärare använder en sagohatt medan andra tänder ett ljus. Inramningen kan skapas på andra sätt, genom att man till exempel sjunger en sång, klappar en ramsa eller spelar en melodi eller några ackord på ett instrument. Det går också bra att återkomma till en ramberättelse – alltså en historia ur vilken alla andra berättelser uppstår. Det finns till exempel en ramhistoria om en sköldpadda som försökte samla alla världens berättelser i en kruka. När sköldpaddan till slut hade samlat alla berättelser och var på väg upp i ett träd med krukans, föll den ner och gick sönder och alla berättelser for ut över världen. Berättelserna gick inte att stoppa – och därför finns alla berättelser numera spridda över hela världen. Det finns också en tradition från Västindien att börja berätta sagor med en form av *call and respons* där den som ska berätta undrar: ”Krick?” De som vill lyssna svarar då: ”Krack!”. Efter ett antal gånger när alla lyssnare är med börjar berättaren sin historia. Det går att göra egna varianter av *call and respons* i sin grupp förstås, till exempel: ”Prins?” – ”Korv!”.

**Förberedelse:** Välj på vilka sätt du vill rama in berättarstunden respektive berättelserna.

*Årskurs 4 till 9:* Vill man dramatisera berättandet kan det vara effektivt att börja en berättelse plötsligt, mitt i händelsernas centrum, och på det viset väcka elevernas intresse och nyfikenhet: ”Hon hörde dem komma och försökte låta bli att andas för att inte bli upptäckt”. *In medias res* är ett litterärt eller dramatiskt grepp. Men när man berättar till vardags är det ovanligt att man inleder med själva händelsen, utan man talar istället om varför man kom att tänka på det man snart kommer att berätta om. Spontant muntligt berättande i undervisning kännetecknas av att läraren börjar med att kort relatera berättelsen till ämnet, eleverna eller undervisningen (Henricsson & Claesson, 2016, 2019; Bolkan, 2020). Om du vill berätta något och samtidigt relatera det till ämnet för undervisningen så är det alltså ett naturligt sätt att ge berättelsen och berättandet ett sammanhang. Markera gärna med en kort paus av tystnad och blick på eleverna innan själva berättelsen börjar. Låt berättelsen sedan tala för sig själv och du kommer att märka att den väcker elevernas frågor och engagemang. Om berättandet sker i syfte att öva muntligt berättande – som visdomssagor, sägner och myter – kan en form av *call and respons* användas (se ovan).

**Förberedelse:** Välj på vilka sätt du vill rama in berättarstunden respektive berättelserna.

## Kroppen

*Förskola till årskurs 9:* Att berätta är en fysisk aktivitet. Din kropp är det instrument som levandegör berättelsens innehåll för lyssnarna. Var och en hittar sitt eget sätt att berätta så betrakta råden och tipsen i det här avsnittet som något du kan reflektera över, prova dig fram med och undersöka vad som passar dig. Oavsett om du väljer att stå eller sitta när du berättar så gör dig fri så att du kan använda överkropp, armar, händer och ansikte för att levandegöra berättelsen. Vanligtvis berättar man inte genom att gå runt och gestalta berättelsen med hela kroppen som en skådespelare. Det är lyssnarna som skapar inre bilder av berättelsens händelseförlopp, karaktärer och miljöer i sin fantasi med hjälp av berättarens gester och hållning. Om berättaren går planlöst fram och tillbaka försvinner berättandets riktning. Rådet är att låta berättelsen röra sig – inte fötterna.

Rösten är ett viktigt instrument för att skapa berättelsens puls och rytm. Du kan variera tempo och tonhöjd, använda pauser och ge röst åt olika karaktärer. Var samtidigt rädd om rösten. Tänk på att andas med djupa andetag, slappna av i axlar och käke och använd magstödet för att på så sätt låta luften nå stämbanden fritt och otvunget. Att spänna och anstränga rösten tjänar inget syfte, utan blir istället slitsamt över tid. Föreställ dig att lyssnarna ska komma till dig och inte du till dem.

Låt gesterna komma, som i vardagsberättande, omedvetet och naturligt genom att du föreställer dig händelseförloppet istället för att försöka komma ihåg gester du hade planerat att utföra.

Ansiktet är viktigt, då det ofta ger lyssnarna information om hur berättelsen ska tolkas. Där kan lyssnarna uppfatta om det är läskigt, lurigt, spännande eller roligt. Ansiktet och blicken upprätthåller också kontakten och visar mot vad lyssnarna ska rikta sin uppmärksamhet. Om till exempel en berättare tittar på klockan eller ut genom fönstret så riktar lyssnarna sin uppmärksamhet dit också.

Kroppshållning och blickens riktning är naturliga aspekter av muntligt berättande som vi alla använder spontant, men den här aktiviteten syftar till att medvetandegöra dem något. Genom att modulera din kroppshållning med små nyanser kan du gestalta handlingar och händelser och genom att vara medveten om din riktning när karaktärer handlar och talar så låter du den berättade världen omsluta både dig och dina lyssnare. Det skapar närhet och närvaro. Till exempel i berättelsen om Sadako (se nedan) kan man gestalta samtalet mellan Sadako och hennes kompis Chizouko genom att ändra riktning i rummet beroende på vem som pratar och även modulera kroppshållningen något för att illustrera hoppet som väcks av sägnen om de tusen papperstranorna.

**Förberedelse:** Välj ut några episoder i berättelsen och modulera rösten med tanke på tempo och volym och glöm inte att använda pauser. Beroende på barnens och elevernas ålder: prova ut några röster att ge till karaktärerna. Prova gärna att låta inlevelsen i berättelsen påverka hur du använder gester och ansiktsuttryck. Fundera över riktningen och var föremål, miljöer och karaktärer befinner sig i den berättade världen.

## Lyssnaren

Det är tillsammans med lyssnaren som berättandet skapas och samspelet mellan berättare och lyssnare är själva kärnan i muntligt berättande. När man berättar kan man tänka att man ska *berätta lyssnarens berättelse* – att sätta sig in i lyssnarens perspektiv. Det samspelet är oftast lättare i muntligt berättande än det är i skrivande där lyssnaren inte finns framför dig i tid och rum. En lärare berättar inte samma historia på samma sätt en gång efter annan utan anpassar den i mötet med eleverna, exempelvis efter deras ålder och vana att lyssna på berättande. Här följer några exempel på hur samspelet kan gestalta sig: Ha inte för bråttom och släpp samtidigt inte taget om berättelsen. Var uppmärksam på elevernas inspel och plocka gärna upp någon reflektion, men låt inte utvecklingar eller en fråga-svar-dialog störa själva upplevelsen av berättandet.

*Förskola till årskurs 3:* Försök att få barnen eller eleverna delaktiga genom enkla medel som att till exempel utelämna centrala ord i berättelsen, gärna i slutet av en mening där de som lyssnare förväntas fylla i. Länka till deras livsvärld genom att jämföra något för dem bekant med berättelsens innehåll. Du kan också aktivera dem genom att bryta av med korta inslag där ni tillsammans klappar en rytm, reciterar en ramsa, sjunger en sång, gör en gestaltning eller framför en dans. Var dock noga med att göra det inom ramen för händelserna i berättelsen, som till exempel att djuren dansade för nu var det fest, att

djuren hittade på en ramsa i väntan på lejonet, att fåglarna flydde genom att flyga högt och gömde sig genom att flyga lågt. I flera afrikanska berättartraditioner kännetecknas muntligt berättande inte bara av det talade ordet utan också av dans och sång.

**Förberedelser:** Välj något sätt att göra eleverna delaktiga på ett naturligt sätt, utan att det tar fokus från händelseförloppet i berättelsen.

*Årskurs 4 till 9:* Vid sidan av att berättelsens inneboende narrativitet fångar elevernas uppmärksamhet, kan man länka det man berättar om till elevernas livsvärld genom att jämföra med något redan bekant och ställa retoriska frågor som inte behöver besvaras. Till exempel kan man jämföra avstånd och storlek med något som är känt för eleverna eller fråga sig om inte eleverna skulle ha gjort som karaktären i berättelsen. Utmana gärna förutfattade meningar och betona gärna med retoriska frågor om karaktärers handlande, provocera förgivettagna åsikter och attityder i klassen. ”Är det rätt att stjäla från rika för att ge till dem fattiga, som i berättelsen om Robin Hood?” ”Är dödsstraff verkligen rätt, med tanke på det som hände Joe Hill?” ”Kan inte prinsessan rädda prinsen i stället? Vi gör om!” Men tänk också på att ibland lämna eleverna ifred med sina inre bilder och undvik kontrollfrågor under tiden du berättar. Man lyssnar på en berättelse för att uppleva den – inte för att upprepa den. Om de får uppleva berättelsen kommer de vilja dela den upplevelsen med andra och kommer då, följaktligen, att berätta den för andra.

**Förberedelse:** Hitta länkar och jämförelser till elevernas livsvärld – till exempel något som är närvarande och aktuellt i er gemensamma skolvärld eller från elevernas intressen och erfarenheter beroende på ålder. Fundera på vilka sätt som det kan passa att aktivera eleverna i de olika berättelserna.

## Sluta

*Förskola till årskurs 9:* Det är viktigt att planera och förbereda hur du ska sluta berättelsen. Det är kanske inte det första du tänker på, men slutet är det som kommer att rama in hela berättelsen och ge början en mening. Utan ett klart och tydligt slut rinner berättelsen ut i sanden och det finns en risk att det kommer att kännas snopet när du ändå, till slut, kommit så långt. Till sagogenren hör ofta ett mer eller mindre formellt slut som till exempel ”... och så levde de lyckliga i alla sina dagar”. Till de flesta andra berättargenrer får man skapa ett unikt slut och det signalerar du inte bara med orden i berättelsen, utan också med rösten och resten av kroppen. Ta gärna ner tempo och volym och låt lyssnarna förstå att slutet närmar sig. Lär dig de avslutande meningarna utantill och återge dem avstannande. Ta en paus efter att du berättat klart och låt lyssnarna vara kvar i berättelsens värld en stund. Det kan vara synd att börja analysera innehållet på en gång, eftersom det finns en risk att det förtar upplevelsen för barn och

elever. Om det är en traderad saga, myt eller liknande kan man gärna spela musik medan lyssnarna återvänder från den berättade världen.

**Förberedelse:** Bestäm på vilket sätt du avslutar berättelsen och hur du skapar rum för reflektion.

## Aktiviteter och övningar förskola till årskurs 3

Här följer förslag på aktiviteter att göra med barn och elever, i anslutning till berättande, som syftar till generell språkutveckling och specifikt att utveckla muntligt berättande.

### Bildserie

Gör en kort bildserie om fyra till åtta rutor på ett blädderblockspapper och rita där tillsammans med barnen eller eleverna berättelsens händelseförlopp. På det viset visualiseras den narrativa strukturen. Samtidigt som du gör bildserien kan du trycka på aspekter av berättelsens komposition som exempelvis början, slut och höjdpunkt eller händelse, men undvik det under tiden du berättar. Om den sätts upp på väggen på förskolan eller i klassrummet kan det locka till återberättande, fråga om det är någon som vill berätta sagan med hjälp av bilderna. Barnen eller eleverna kan också göra egna bildserier av berättelsen och använda som stöd vid återberättande hemma eller för barn eller elever i annan grupp eller klass till exempel.

### Gestaltning och sagolek

Vissa berättelser passar för gestaltning och du kan låta barn och elever i grupper göra en teater där någon berättar medan andra agerar händelseförloppet. Ett annat sätt att bearbeta hela berättelsen med kroppen är något Thomasson & Gustavsson (2020) kallar för *sagolek*. Det innebär att du som lärare berättar sagan, stående med gruppen i en halvcirkel framför dig. Du gestaltar karaktärer och aktiviteter under tiden du berättar och barnen eller eleverna härmar och gör detsamma.

### Story cloth

Att minnas berättelser och händelser med hjälp av bilder är känt sedan urminnes tider och från olika delar av världen. Man har under århundraden målat bildserier av historiska händelser eller religiösa myter och legender på kyrkväggar och tapeter. I Indien finns en tradition att sy bilder från berättelser på ett tyg – *story cloth*. På förskolan eller i skolan kan man använda sig av ett sådant tygstycke med bilder från berättelser man berättat för barnen eller eleverna. Sy en bård runt ett stort tygstycke. Teckna ett antal enkla bilder till sagorna ni berättar, exempelvis en liten mus och ett lejon. Laminera dem, sätt kardborreband på baksidan och fäst de sedan på tygstycket. Låt tygstycket hänga på väggen där ni brukar berätta. Det blir ramen som innehåller alla berättelser ni berättat på förskolan eller i skolan.

## Improvisationsövningar

Här följer några förslag på fantasi- och improvisationsövningar som syftar till att öva föreställningsförmåga och olika språkhandlingar som till exempel berättande och beskrivande. Observera att det är viktigt att jobba i mindre grupper, för det skapar förutsättningar för och förväntningar på att alla ska vara delaktiga.

*Jag vet vad du har i fickan!* Här arbetar barnen eller eleverna två och två. En inleder med att påstå: ”Jag vet vad du har i fickan!” Den andra frågar då: ”Jaha, vad då?” och den första säger det första hen kommer att tänka på. Till sist ska nummer två berätta om varför hen går omkring med det föremålet i fickan. Sedan byter de roller och gör övningen igen och därefter vänder de sig till en ny kompis och gör allt en gång till.

*Beskriv en favoritplats utomhus.* Låt barnen eller eleverna två och två beskriva en favoritplats utomhus. När båda i paret har gjort det ska de börja om och beskriva samma plats igen, men den här gången försöka att göra det utan *synintryck*. Det de då beskriver kan besvaras med frågorna: Vad kan man höra där? Vad luktar det där? Vad känner man där? Vad smakar det?

*Beskriva och berätta om föremål.* Lägg upp ett antal föremål på ett bord och be barnen eller eleverna välja ett utav dem och berätta, parvis, ett minne de kommer att tänka på när de ser föremålet. De kan också berätta varför de valde det eller beskriva föremålet för en kompis som inte ser det och som sedan får gissa vad det är.

*Sagokort.* Det finns kortlekar med sagomotiv som med fördel kan användas för att inspirera till att hitta på berättelser. Det fungerar mycket bra i grupper om tre till exempel. Då kan exempelvis alla tre i gruppen få tre kort var och sedan börjar ett barn eller en elev att berätta berättelsen utifrån sitt första kort, nästa fyller i berättelsen utifrån bilden på sitt första kort och den tredje berättar sedan vidare efter bilden på sitt kort. Efter tre varv avslutar tredje barnet eller eleven berättelsen utifrån sitt sista kort. Det är bra berättarträning om sista barnet eller eleven kan återvända till berättelsens början när hen berättar utifrån sitt sista kort.

## Aktiviteter och övningar årskurs 4 till 9

Här följer tre olika elevaktiviteter som alla rymmer ett antal förslag på övningar och metoder. Första aktiviteten handlar om hur man kan öva elevernas muntliga berättande genom återberättande av traderade berättelser som till exempel myter och visdomsberättelser. Den andra aktiviteten handlar om hur eleverna kan forma och berätta egna minnen och den tredje ger förslag på hur man kan gå vidare efter att ha berättat i anslutning till olika ämnen.

## Att återberätta traderade berättelser

Inled gärna aktiviteten med lekar och korta övningar i improvisation innan du börjar berätta och återberätta. Det sätter tonen för de lekfulla och kreativa aspekter som kännetecknar muntligt berättande.

*Titta upp – titta ner.* Alla står i en cirkel och tittar ner i golvet. Ledaren räknar ”Ett, två, TRE”. På tre tittar alla upp på en annan person i ringen. Om ögonen möts så ska man se ut som om man sett ett spöke och båda åker ur och får sätta sig ned. Leken fortsätter tills en är kvar, om man är ojämnt antal vill säga. Det här är en favoritlek i många åldrar.

*Jag vet vad du har i fickan!* (se ovan).

*Tur/otur.* I den här övningen kan man med fördel vara mellan fem och tio elever. En elev börjar berättelsen med att låta två eller flera karaktärer vara på väg att göra något. Därefter fortsätter eleven som står på tur i ringen med att säga ”Men som otur var ...” och när hen har berättat en kort sekvens fortsätter nästa elev och inleder med orden ”Men som tur var...”. När man låter karaktärer råka ut för *tur* eller *otur* implicerar det att något händer och händelser är kärnan i en berättelse och det som ger den rörelse. Övningen kan göras ett eller två varv och sedan kan man börja om med en ny berättelse. En utmaning när eleverna är mer vana vid muntliga berättarövningar kan vara att låta eleven som är sist i ringen avsluta historien genom att försöka binda ihop början med slutet.

*Återberätta traderade berättelser.*

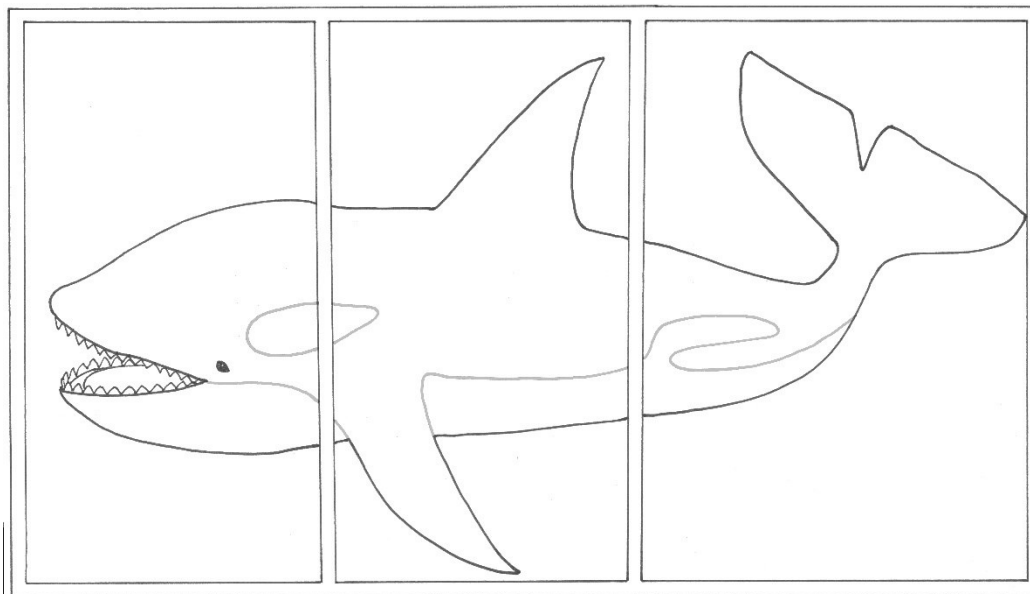
- Berätta en traderad berättelse för eleverna.
- Låt eleverna direkt återberätta berättelsen i smågrupper, förslagsvis tre och tre. Låt de komma överens om vem som ska börja att återberätta. Alla grupper startar samtidigt och efter en kort stund säger du ”Byt!” och nästa elev i gruppen fortsätter berätta där den som började slutade. På det sättet kommer alla berätta en liten del av berättelsen och tillsammans ger de liv åt händelseförloppet med egna uttryck.
- Låt eleverna göra en bildserie av berättelsen och använda den som stöd vid återberättande hemma eller för elever i annan klass till exempel. Du kan då uppmärksamma början, slut, höjdpunkt och andra narrativa aspekter samtidigt som de gör bildserien.
- Låt eleverna göra en lista med berättelser de kan under titeln: Berättelser jag kan. De kan även göra en annan lista med Berättelser jag vill lära mig.

## Att berätta egna minnen

Astrid Lindgren har beskrivit berättelsen som en gädda – först kommer tänderna som hugger tag i lyssnarna, sedan kommer en matnyttig bit och slutligen en snärt som

symboliseras av stjärten. Henricsson och Ärnström utvecklade metaforen av gäddan i sitt arbete med barn och elevers berättande och beskriver berättelsen som en späckhuggare (Henricsson & Lundgren, 2016; Ärnström, 2013). De lade till ryggfenan som symboliserar höjdpunkten i berättelsen, oftast själva händelsen. När man ska berätta minnen med elever är det lättare att börja utifrån något tema. Det finns otaliga förslag på vad man kan berätta om, till exempel:

- Hur jag fick mitt ärr
- En gång när jag var modig
- En gång när jag var rädd
- En gång när jag blev riktigt glad
- En gång när jag tog sönder något värdefullt
- Det gjorde jag när jag var liten
- Mitt allra bästa minne



Späckhuggarmodellen (illustrerad av Heidi Olsson) finns bifogad som kopieringsunderlag. Du hittar den sist i denna handledning.

Gör så här:

- Dela ut späckhuggarmodellen (kopieringsunderlag) eller be eleverna teckna en fisk med vassa tänder, ryggfena och stjärt. Gå igenom späckhuggarmodellens tre delar – början, mitt och slut. Se till att det finns tillräckligt stor plats att skriva och/eller rita i eller under de olika delarna av späckhuggaren.

- Välj ett tema – en rubrik – för minnet (se ovan). Låt därefter eleverna enskilt tänka utifrån det valda temat. Minnet kan också handla om vad som hänt ett syskon till exempel.
- Eleverna ska sedan skriva och/eller rita själva händelsen som minnet kretsar kring i mittendelen, den med ryggen. Om det inte finns en specifik händelse blir det förmodligen ingen berättelse och eleverna bör uppmuntras att söka efter något som *hände*.
- Därefter ska de återvända till den inledande delen av späckhuggaren och skapa en bakgrund genom att skriva och/eller rita svaren på frågorna: *När hände det? Vem/vilka var med? Var någonstans var du? Vad höll du på med när det hände?* Här kan eleverna också ”plantera” något som får sin lösning, eller dyker upp, längre fram i historien. Lyssnarna kommer då känna sig mycket kloka och tänka: ”Det där känner jag igen”.
- Sedan ska eleverna skriva och/eller rita vid sista delen av späckhuggaren, som blir slutet på berättelsen. Där ska det som avslutar händelseförloppet vara med. Om man till exempel cyklade omkull måste man ju veta vad som hände efteråt och hur det löste sig. Det går att utveckla slutet genom att låta eleverna fundera på om det finns något de vill framhäva med berättelsen, kanske något de lärt sig, eller en åsikt de vill dela. Det är alltså inte samma sak som slutet på själva händelseförloppet, utan det som kommer i direkt anslutning till slutet av berättelsen som en slags reflektion om, eller utvärdering av, det man berättat om.
- När själva grundstommen till berättelsen är klar behöver man ha något som hugger tag i lyssnarna och i späckhuggarmodellen beskrivs det som *huggtänderna*. Berättar man till vardags så riktar man vanligtvis lyssnarnas uppmärksamhet mot berättelsen *innan* själva händelseförloppet återges. Det vore märkligt att börja berättandet med, det som förefaller vara berättelsens egentliga början, bakgrunden. Exempelvis kan det låta märkligt att från ingenstans plötsligt inleda berättandet med ”Jag var femton år och vi bodde i Falköping.” utan att först ha satt berättandet i ett sammanhang. I stället kan man börja med att länka den kommande berättelsens innehåll till pågående samtal eller undervisning genom att till exempel säga: ”Ja, jag har också haft tur många gånger. En gång höll jag till exempel på att krocka.” Eleverna kan fånga lyssnarnas intresse genom att ”glänta på dörren” till händelsen som de tänker berätta om: ”Jag tänkte berätta om en gång när jag övervann min rädsla för spindlar”.
- Glöm inte att beskriva konkreta detaljer som exempelvis *föremål* och låt berättelsen få närhet med *sinnen* som lukt, ljud och känsel.
- Låt eleverna sedan pröva sin minnesberättelse på varandra två och två med hjälp av stödanteckningarna i modellen.

- Den som lyssnar ställer två frågor som hen undrar över och beskriver därefter utifrån sin egen föreställningsförmåga något från berättelsen. Responsen är alltså till för berättarens skull att utveckla berättelsen – inte för lyssnaren att uttrycka åsikter om berättaren och berättandet. Notera att responsen inte är en kontroll där lyssnaren förväntas upprepa det berättaren redan sagt utan, tvärt om, en möjlighet för lyssnaren att dela med sig av det hen upplevde och lade märke till men som berättaren *inte* explicit berättade.
- När eleverna provberättat sitt minne och bearbetat det efter responsen kan de gå vidare med att spela in berättelserna. Att spela in när elever berättar för varandra i mindre grupper är naturligare och blir mer levande än om var och en själva spelar in sin berättelse på datorn. De kan naturligtvis också skriva minnesberättelsen och som regel går skrivandet lätt, då den muntliga bearbetningen fungerat som en gedigen skrivförberedelse. Omvänd ordning, att skriva berättelsen först, ger en trög skrivstart och omständligt berättande.
- Ett annat spår att gå vidare med är att med bilder, musik och berättarröst skapa personliga digitala berättelser. Utgå från den inspelade berättelsen och klistra in ljudfilen i ett program avsett för att skapa film där man sedan kan lägga på bilder och musik och på det viset skapa egna digitala berättelser.

## Att berätta i ämnesundervisning

Vid sidan av spontant berättande som plötsligt uppstår i undervisningssituationer så kan man också planera och förbereda något att berätta för att väcka nyfikenhet, intresse och skapa engagemang för ämnet.

**Förberedelse:** Läs ovan under *Att forma berättelsen – Berättelser ur livet* och *Att möta eleverna i berättande*.

## Lektionstillfälle 1:

Detta lektionstillfälle går att fördela på flera lektioner beroende på upplägg och tid till förfogande.

- Berätta valfri berättelse ur livet (se ovan) i anslutning till ämnesundervisning.
- Låt eleverna enskilt skriva ner höjdpunkten och två frågor de funderar över.
- Låt eleverna sedan berätta höjdpunkten för varandra och uppmuntra dem till att beskriva vad ”de såg framför sig i fantasin” och lämna in frågorna de skrev till dig. Att få ta del av elevernas frågor som väcks av berättelsen är mycket inspirerande för dig som lärare då det ger en ovärderlig kunskap om elevernas intressen och nyfikenhet.

## Förberedelse till lektionstillfälle 2:

- Sortera elevernas frågor på valfritt sätt. I exemplet nedan har de delats in efter frågetyperna: fakta (a), sammanhang (b) och existentiella frågor (c).
  - a) Du kan skriva svar på faktafrågorna och låta det bli en text till eleverna som innehåller både deras frågor och dina svar. Du kan förstås låta dem söka reda på svaren på faktafrågorna själva, men glöm inte att svar ofta väcker nya frågor så kunskapsprocessen dödas inte om man som lärare svarar på elevers frågor. Exempel på faktafrågor elever skrev efter berättelsen om Sadako (se nedan): Hur många syskon hade Sadako? Hur mycket vägde atombomben? Vad heter Japans högsta berg? Hur viker man tranor?
  - b) Frågorna som leder till svar som beskriver och förklarar sammanhang och mening kan du använda som underlag till lektioner. Exempel på meningsskapande frågor eleverna skrev efter att ha lyssnat på berättelsen om Sadako: Hur fick hon leukemi? Varför var det krig?
  - c) Den tredje typen av frågor som i grund och botten handlar om hur det är att vara människa kallas här för existentiella. Till exempel: Hur kändes för Sadakos vänner när hon dog? Vad skulle hon gjort idag? Skulle hon ha varit min vän? Den här typen av frågor som leder till reflekterande svar, som inte har något rätt eller fel, kan man med fördel bolla tillbaka till eleverna och tillsammans hitta på något kreativt sätt att bearbeta dem på. Man kan till exempel låta eleverna skriva frågor och brev till Sadako, skapa dikter eller sånger.

## Lektionstillfälle 2:

Den här tre aktiviteterna går att lägga ut över flera lektioner vid behov och möjlighet.

- Dela ut texten med elevernas frågor och svar på fakta. Texten kan användas på samma sätt som andra lärobokstexter med den avgörande skillnaden att den utgår från elevernas egna intressen och frågor. Den kan läsas individuellt, diskuteras och bearbetas i grupp eller som inspiration till fortsatt lärande genom att eleverna uppmuntras att anteckna och söka svar på de nya frågorna som väcks. Den kan också läsas av eleverna och sedan användas som underlag för ett skriftligt eller muntligt läxförhör.
- Genomför lektioner utifrån elevernas frågor som söker svar på mening och sammanhang.
- Dela ut uppgifter i grupp eller enskilt som låter eleverna reflektera över de existentiella frågorna.

## Att berätta i flerspråkiga elevgrupper

Det finns många fördelar att använda muntligt berättande i flerspråkiga elevgrupper och det kan ni också läsa mer om i fördjupningsartikeln *Berättande sätter världen i rörelse*. Här följer några konkreta exempel, som även kan användas för elever i behov av särskilt stöd:

- Fråga efter och lär dig ”Det var en gång...” på elevernas olika modersmål.
- Gå igenom, och rita gärna bilder av, viktiga ord och begrepp inför berättandet i syfte att skapa förförståelse hos eleverna.
- Gestalta viktiga ord och begrepp med föreställande gester och rörelser under tiden du berättar.
- Visa bilder på viktiga föremål i berättelsen. Eventuellt kan du även visa bilder på karaktärer, men ha i åtanke att dessa också kan hindra eleverna från att skapa egna inre bilder.
- Berätta korta berättelser till att börja med.
- Understryk och betona rytm, ton och känslor med hållning och kroppsspråk.
- Låt eleverna återberätta på sitt modersmål om det är möjligt.
- Samarbeta med modersmåls lärare eller andra pedagoger som kan elevernas modersmål och arbeta med berättelserna parallellt.
- Tänk på läsriktning om ni gör en gemensam bildserie med nyanlända elever som läser från höger till vänster.

## Berättelserna

På följande sidor finns förslag och exempel på berättelser att återberätta i din grupp eller klass.

Du kan läsa mer om genrerna fabler, sagor, sägner, myter och berättelser ur livet i fördjupningsartikeln. Den enda muntliga berättargenren som inte nämns i fördjupningsartikeln är *visdomsberättelser*. Det är ingen vedertagen vetenskaplig genre, men används av författare och berättare världen över (till exempel Yolen, 1986; Forest, 1996). Genren består av liknelser, anekdoter och berättelser med karaktärer och scener ur det verkliga livet där händelser gestaltas med en tvist som ger bildande perspektiv på frågor, dilemman och problem. Exemplet här, en visdomsberättelse om bröderna som var osams, berättades av en modersmåls lärare från Syrien.

## Fabeln om lejonet och musen

Det var en gång ett stort lejon som låg och vilade sig i skuggan under ett träd.

Plötsligt kom en liten mus springande och lejonet tog tag i musen, lyfte upp den i svansen och höll den över sin gapande käft. ”Nej, snälla lejon”, pep musen, ”ät inte upp mig! Har du tänkt på att jag kanske kan hjälpa dig någon gång i framtiden.” Lejonet skrattade: ”Skulle du kunna hjälpa mig? Det tror jag inte, men å andra sidan kommer jag inte bli mätt om jag äter en så liten som dig. Så försvinn!” sade lejonet och kastade bort musen som kilade iväg snabbt.

Lite senare blev lejonet fångat i ett nät som en jägare hade lagt ut. Nätet drogs åt och lejonet blev hängande i ett träd. Han och rev och slet för att komma loss, men inget hjälpte. Han trasslade bara in sig ju mer han höll på. Lejonet röt så högt att alla djur på savannen kom springande. De stod på avstånd och inget djur vågade hjälpa lejonet. Det var bara ett litet, litet djur som vågade hjälpa lejonet. Ni vet vilket, eller hur?

Den lilla musen började gnaga på nätet och efter en stund så hade det blivit ett stort hål så att lejonet kom loss. Lejonet lyfte upp musen i svansen igen och musen sade förskräckt: ”Ska du äta upp mig ändå, fast jag har hjälpt dig?”. ”Nej då”, sade lejonet, ”vi är kompisar nu.” Lejonet satte ned den lilla musen på sitt huvud och vandrade ut på savannen.

Muntligt traderad fabel, ursprungligen från Aisopos

## **Sagan om kungsfågeln**

En gång möttes alla fåglar för att välja en kung. Flera var på förslag, och man kunde inte komma överens om vem som var lämpligast.

En fågel föreslog en tävling som gick ut på att den som kunde flyga högst borde få bli kung. Det var de andra med på och alla fåglar lyfte samtidigt från marken. De blev ett då av vingar. Högre och högre flög fåglarna.

Till sist hade örnen lämnat alla de andra under sig. ”Jag är högst!”, ropade han.

”Jag är ännu högre!”, pep en pytteliten fågel som hade krupit in bland fjädrarna i örnens rygg. Han fick bli kung över alla fåglarna och heter därför kungsfågeln än idag.

Svensk folksaga

## Sagan om sköldpaddan Djabutti och häxan Fem

Det var en gång en häxa vid namn Fem som styrde i ett land. Ingen i det landet fick lov att säga hennes namn. Om någon ändå gjorde det blev hon arg och skickade en förbannelse över dem så att de blev förstenade som statyer. Den luriga spindeln, Anansi, utnyttjade det och gjorde fem högar i sanden på stranden och väntade att någon skulle komma förbi.

Ur djungeln kom då en liten mus och sprang förbi. Spindeln stoppade honom och sade: ”Lilla mus! Skulle du kunna räkna mina högar? Jag har glömt hur många jag har gjort.” Musen räknade kvickt: ”En, två, tre, fyra, fem.” När musen sade fem så blev den förstenad och spindeln åt upp hela musen. Det enda som fanns kvar var svansen.

Men spindeln var fortfarande hungrig och nu kom en stork ut ur djungeln. Han sade till storken: ”Du stork som är så stor har säkert en stor hjärna. Kan du räkna mina högar? Jag minns inte ur många jag har gjort. Undrar om det är åtta eller fyra? Vad tror du?” Storken kunde visst räkna högarna: ”En, två, tre, fyra fem!” När storken sade fem så blev han förstenad och spindeln åt upp hela storken förutom näbben som föll ner i sanden på stranden. Spindeln var ändå inte mätt.

Nu kom sköldpaddan Djabutti ut ur djungeln. ”Yes”, tänkte spindeln. Nu skulle han lura sköldpaddan. Djabutti var känd som djungelns smartaste djur och spindeln ville verkligen lura honom. ”Djabutti?”, ropade spindeln och fortsatte, ”du som är världens smartaste djur. Skulle du kunna räkna mina högar?” ”Javisst” sade Djabutti och klättrade upp och satte sig på en av högarna. Efter en stund började han räkna: ”En, två, tre, fyra och den jag sitter på!”. Spindeln såg förvånad ut och sade: ”Nej, det var inte rätt. Räkna en gång till. Kan du inte räkna riktigt?!” ”Jo, jag gör ju det” sade sköldpaddan och räknade igen: ”En, två, tre, fyra och den jag sitter på.” ”Nej, men så räknar man inte” sade spindeln och var så arg att han hoppade. ”Men hur räknar man då?” undrade Djabutti. ”Så här”, fräste spindeln, ”en, två, tre, fyra, fem!” Och spindeln blev förstenad. Djabutti kunde lugnt äta upp spindeln och gick sedan vidare i lugn och ro som djungelns smartaste djur.

Muntligt traderad folksaga från Jamaica, bearbetad efter Jane Yolen (1986)

## Myten om Persefone

En gång i tiden fanns det ingen vinter. Varenda dag, året runt, växte det löv på träden och blommor på marken. Det var gudinnan Demeter som fick allt att växa och valpar och fågelungar och människoungar att födas. Ingen av dem hade någonsin sett snö eller is.

En dag lekte gudinnans dotter, Persefone, med sina kamrater på en blomsteräng. Persefone gick sin egen väg och tappade bort sina kamrater. Plötsligt sprack marken upp och ur underjorden sprängde ett spann med svarta hästar fram. De drog en vagn där guden över dödsriket, den bleke Hades, satt. Han grep tag i Persefone och drog in henne i vagnen. Hästarna och vagnen försvann ner i marken utan att lämna ett enda spår efter sig.

Persefones mor, Demeter, fruktbarhetens och växlighetens gudinna, sökte efter sin dotter överallt. Hon hade ingen aning om vart hennes dotter hade tagit vägen. Hon fortsatte sin tröstlösa vandring runt världen. Till slut frågade hon guden som ser allt, solguden Helios, och han kunde berätta att Persefone nu satt på en tron i dödsriket bredvid Hades.

I sorg och raseri lät Demeter jorden vissna och förtorka. Ingenting växte, träden stod kala och varken djur eller människor kunde längre födas. Det blev en lång och kall vinter. Zeus bestämde då att Hades var tvungen att släppa Persefone fri. På vägen upp ur dödsriket åt flickan några kärnor från ett granatäpple – närmare bestämt sex. Vad hon inte visste var att den som äter något i dödsriket måste stanna där. Zeus visste nu varken ut eller in. Livet höll på att gå om intet på jorden där allt vara mörkt och kallt, inget växte och ingen föddes. Till slut blev det bestämt att eftersom Persefone ätit sex kärnor skulle hon, fortsättningsvis, få tillbringa sex månader i dödsriket och sex månader på jorden.

De sex månader som Persefone sitter bredvid Hades i underjorden sörjer Demeter. Då faller löven av träden, det blir kallt och snö och kyla härskar över världen. När Persefone är på väg upp till jorden smälter snön, solen värmer jorden och våren och sommaren återkommer.

Antik myt, återberättad av Ulf Ärnström (2013)

## Visdomssagan om bröderna på bron

Det var en gång två bröder som inte kunde håll sams. De bråkade jämt med varandra. De bodde ändå grannar. Det var bara en liten å som gick som en gräns mellan deras ägor.

När den äldre av bröderna skulle resa bort så bad han en murare att bygga upp en mur som skulle skilja honom från sin yngre bror. Han ville inte ens se sin lillebror längre.

När brodern hade gett sig av började muraren att bygga. Han lade sten på sten på sten ... men han byggde ingen mur. Han byggde en bro. När den yngre brodern såg det så ångrade han givetvis att han varit så arg på sin äldre bror och han längtade efter att han skulle komma hem.

När den äldre brodern kom hem så fick han en chock förstås och gick fram mot muraren för att skälla ut honom. Då kom lillebror emot honom över bron med öppna armar och tårar i ögonen. Han var så tacksam och glad att hans bror låtit bygga en bro. De stod där och omfamnade varandra och förstod verkligen värdet av att ha bröder som vänner istället.

De planerade att fira sin återvunna vänskap med en fest och frågade muraren om inte han ville stanna och vara med. Han skulle vara hedersgäst eftersom det var tack vare hans visdom de nu hade återförenats. Men muraren svarade att han inte hade tid och att han var tvungen att ge sig av: ”Det finns fortfarande många broar i världen jag måste bygga.”

Muntligt traderad visdomsberättelse från egen källa

## **Den gamla bron i Mostar – ett minne återberättat av eleven Admir**

Jag hade tänkt berätta om en bro som betyder väldigt mycket för mig och för folket i Mostar. Bron byggdes på 1500-talet och på grund av dess ålder heter den gamla bron.

En dag för länge sedan jagade polisen i staden en tjuv. Han sprang till bron och blev omringad av polisen. Enda utvägen var att hoppa och det gjorde han. När han hoppade fick han känslan, känslan av att ha vingar. Efteråt ville andra i staden känna den känslan så de dök och varje år har det varit tävlingar. Men ... 1993 den 9:de november hände något – de bombade bron eftersom det var krig i Bosnien.

Men i år var den fyra år långa återbyggnaden klar och jag var där på invigningen. Det fanns dykare som dök och alla hade två facklor. En gammal dykare sade innan: ”Ny bro, nya dykare. Nu överlämnar jag mina vingar till de nya dykarna.” När han skulle dyka släppte han facklorna utan att dyka och det var då han överlämnade sina vingar.

Framtiden ser bra ut för bron och jag hoppas att tävlingarna fortsätter för all framtid.

Nedteckning av niondeklassaren Admir Ramadanovics minnesberättelse utifrån späckhuggarmodellen och temat ”Mitt allra bästa minne”, Sandeklevsskolan vårterminen 2007

## **Stödanteckningar till berättelsen om Sadako**

Statyn

Atombomben

Fredsdagen

Löpning och stafetten

Yrseln

Sadako faller på löparbanan – till sjukhuset

Kriget, atombomben – leukemi

Chizuko kommer med tranan

Sadako viker upp till 644 tranor av en mängd olika material

Hänger upp dem i sitt rum på sjukhuset

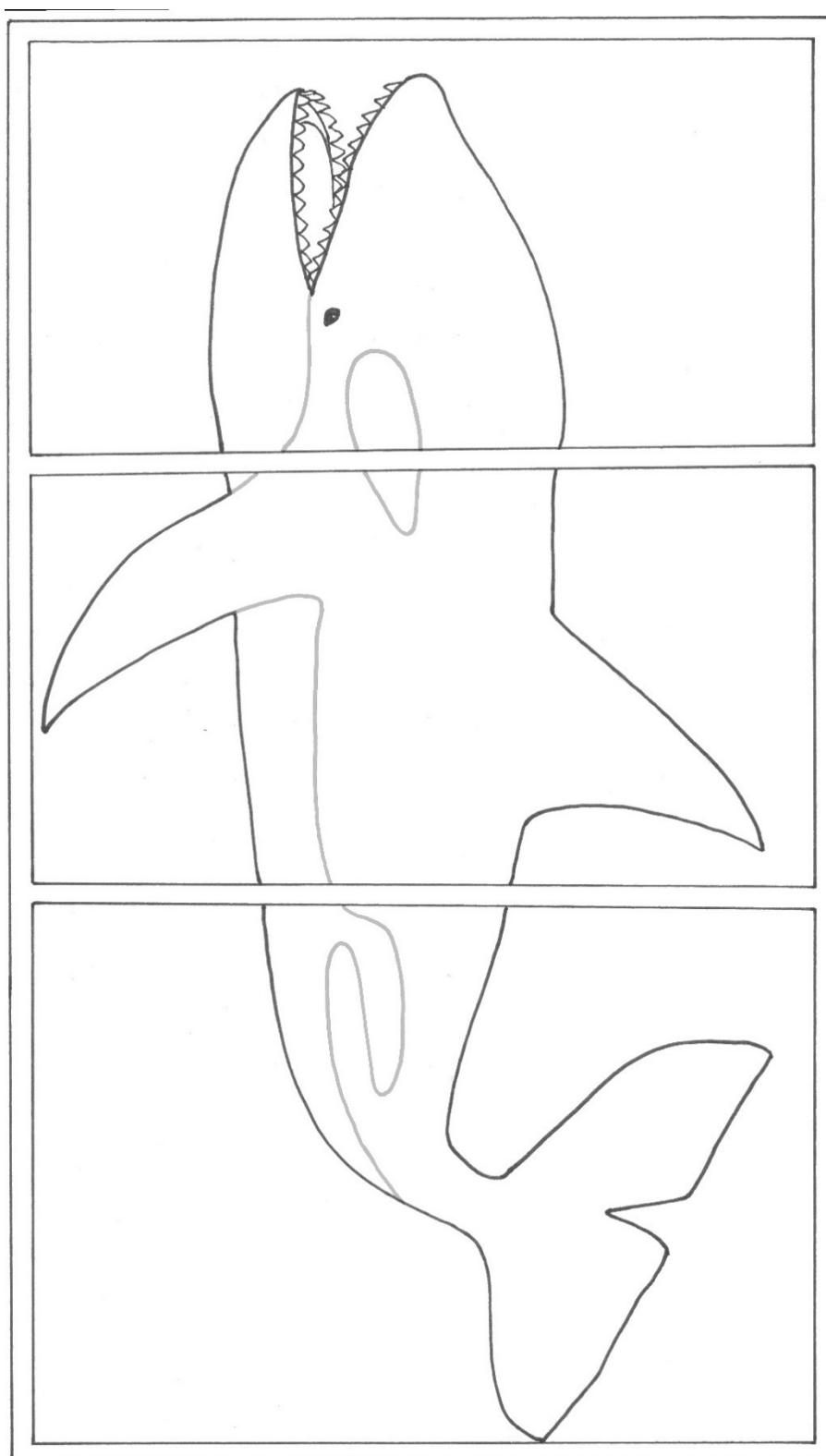
Mamma kommer med en vacker kimono – för stor

Sadako dör – begravs med tusen tranor

Klassen gör en bok av minnen och brev

Statyn och alla papperstranor från hela världen

Stödanteckningar till Berättelsen om Sadako och de tusen papperstranorna av Eleanor Coerr (1980)



## Referenser

- Bamberg, M. & Demuth, C. (2016). Narrative inquiry: An interview with Michael Bamberg. *Europe's Journal of Psychology* 12:1, 14–28.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K. & Kromka, S. M. (2020). Student assessment of narrative: telling stories in the classroom. *Communication Education* 69:1, 48–69.
- Coerr, E. (1993). *Sadako och de tusen papperstranorna*. Stockholm: En bok för alla.
- Forest, H. (1996). *Wisdom tales from around the world*. Atlanta: August House Publisher.
- Gustavsson, P. & Thomasson, M. (2020). *Gränslösa sagor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (2016). Teachers' experiences of telling stories in primary and lower secondary Swedish classrooms. *Framtida berättelser - Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi*, 39, 29–45.
- Henricsson, O. & Claesson, S. (2019). Everyday storytelling in teaching – Indian teachers' experiences of telling stories in teaching. *Storytelling, Self, Society*.
- Henricsson, O. & Lundgren, M. (2016). *Muntligt berättande i flerspråkiga klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Lwin, S-M. (2016) It's story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children's vocabulary learning". *Literacy*, 50 (2), 72–82.
- Skolverket. (2020). *Digitalt berättande*. Hämtad 2020-08-19 från [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/0-digitalisering/Grundskola/202\\_Digitalt\\_berattande](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/0-digitalisering/Grundskola/202_Digitalt_berattande)
- Xueping, L. (2012) Effects of Negotiated Interaction on Mongolian-nationality EFL Learners' Spoken Output. *English Language Teaching*, 5 (6), 119–134.
- Yolen, J. (red.) (1986). *Favorite folktales from around the world*. New York: Pantheon Books.
- Ärnström, U. (2013). *Varför?: handbok i berättande pedagogik*. Lund: BTJ förlag.