

Linköping University Postprint

”Tror du verkligen att Astrid Lindgren tänkte på det?” Att undervisa lärarstudenter i barn- och ungdomslitteratur

Katarina Eriksson

Original publication:

Katarina Eriksson, ”Tror du verkligen att Astrid Lindgren tänkte på det?” Att undervisa lärarstudenter i barn- och ungdomslitteratur, 2004, Barnboken: Svenska barnboksinstitutets tidskrift, 45 – 48.

Copyright: Svenska barnboksinstitutet, <http://www.sbi.kb.se/barnbok.html>

Postprint available free at:

Linköping University E-Press: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-11008>

”Tror du verkligen att Astrid Lindgren tänkte på det?”

Att undervisa lärarstudenter i barn- och ungdomslitteratur

Den kände barnlitteraturforskaren Perry Nodelman erkänner i en artikel om att undervisa lärarstudenter att han blivit kallad intellektuell snobb i en utvärdering, han tillstår dessutom att studenten faktiskt har rätt: ”I AM an intellectual snob” (Nodelman, 1986: 203). Hans snobbighet består i att han ”believe[s] that people who use their intellects to develop a deeper awareness of the world are better off than people who do not”; hur uppmuntrar, eller utmanar, man då studenter att tänja sina intellektuella gränser? Att lära?

Om lärande i linje med Ramsden (1992: 39f) ska ses som en förändring, hur vill jag då att mina studenter ska ha förändrats efter genomgången kurs i barn- och ungdomslitteratur? Jag vill till exempel att de ska ha förändrat sin syn på barnlitteraturfattare som enbart mysiga sagotanter och –farbröder som ”bara hittar på” sina berättelser. Denna essä handlar om hur jag som lärare kan skapa de bästa förutsättningarna för denna förändring. Jag utgår från en befintlig kurs och kommer att resonera kring möjliga omdaningar av den. Kursen heter Barn- och ungdomslitteratur och ges på Lärarprogrammet, Linköpings universitet, inom ramen för Svenskinriktningen. Kursen är på 5 poäng och ingår i ett block som kallas Litteratur och skola. Alla studenter som ska bli lärare i svenska går kursen samtidigt, oavsett vilka åldersgrupper de ska undervisa. I föreliggande essä utgår jag delvis från de utvärderingar studenterna lämnat in under de senaste två läsåren då jag varit kursansvarig.

Delkursens syfte enligt gällande kursplan lyder så här:

Kursen syftar till att den studerande aktivt skall förvärva och utveckla:

- förmåga att utifrån barn- och ungdomslitteratur samt viss övrig skönlitteratur läsa, tolka och estetiskt värdera litterära texter och samband med detta diskutera litterära normers och värderingars förhållande till litteraturvetenskapliga metoder och synsätt
- ett ämnesdidaktiskt synsätt med sikte på den egna yrkesrollen genom verksamhetsförlagda studier (*Kursplan Svenska för lärare - Litteratur och skola, 10 poäng, : 1*)

Andras erfarenhet

För att lära mig mer om hur jag skulle gå tillväga för att skapa förutsättningar för att kursen syften ska uppnås sökte jag efter litteratur i några databaser (främst ERIC, MLA och Sociological Abstract).¹ Sökningarna resulterade i ett tiotal artiklar. Såväl i som utanför Sverige är det vanligast att kurser i barn- och ungdomslitteratur ingår i lärarutbildningen. Därför är det inte förvånande att artiklarna främst rör undervisning för blivande lärare. Detta kan vara en delförklaring till att merparten av artiklarna handlar om att kurser i barn- och ungdomslitteratur är viktigt och på vilket sätt man som blivande lärare har nytta av dem (till exempel Hoewisch, 2000; Wyse & Jones, 2002).

En annan genre är att beskriva sin egen erfarenhet av undervisning (Butler, 1981; Grubb Davis et al., 1974; Nodelman, 1986). En variant av denna typ av beskrivning var att beskriva specifika projekt som genom-

förts i anslutning till undervisning. I en annan artikel beskrivs hur lärarstudenter agerat medforskare i en genusundersökning av prisbelönda barnböcker (Davis & McDaniel, 1999).

Ingen av artiklarna jag fann kan kallas rent ämnesdidaktiska; i stället för att relaterade till pedagogisk teori, hänvisade författarna till egen erfarenhet. Sökandet efter verktyg för att skapa goda förutsättningar för studenternas lärande har jag därför fortsatt i litteratur kring lärande i allmänhet.

Enligt studenterna uppfyller kursen syftena helt (50 procent) och delvis (50 procent). Bland de kommentarer som gavs av dem som inte tyckte att delkursen helt uppfyllt kursplanens syften, återfanns inga kommentarer om kursinnehållet. Kommentarer rörde administrativa frågor så som tidsplanering och andra frågor som jag som enskild lärare inte kan göra så mycket åt. Ett återkommande önskemål är fler lektioner; det jag då som lärare kan göra på egen hand är att försöka effektivisera lärandet under den tid vi har på oss. I föreliggande essä kommer därför endast de två aspekter av lärande som jag anser mig ha störst handlingsutrymme att behandlas: undervisningsformer och examination.

Undervisningsformer

En återkommande kommentar i studenternas utvärderingar är att de vill öva mer på att analysera. Då timantalet är knappt och ramarna redan gör att vissa delmoment så som serier lyfts ut är jag tvungen att lösa detta utan att ta fler lektioner i anspråk. Att schemalägga strukturerade gruppövningar kan då vara en lösning. Flera författare inom barnlitteraturområdet har betonat vikten av att i samtal med andra ge uttryck för litterära upplevelser (Hoewisch, 2000). Detta går även att koppla till kursplanen som ju de blivande lärarna ska arbeta efter (Skolverket, 2000). Jaques (2000) ger exempel på olika typer av grupparbete och dess fördelar.

Olika former av grupparbete

Så kallade bikupor använder jag mig redan av; framför allt i början av kursen. Under föreläsningar ger bikupor dels ett avbrott, dels en möjlighet att skapa relevans för studenterna. Dessutom ger det en möjlighet för blyga personer att komma till tals genom någon annan. ”Berätta för din bänkgranne om en barnbok.” brukar jag inleda första föreläsningen med; när studenterna berättar om grannens bokval, blir det en ingång till olika definitioner av barn- och ungdomslitteratur, till olika genrer med mera.

Redan nu har jag som obligatoriskt moment att i grupp analysera varsin bilderbok. Arbeten redovisas sedan under seminarier. Seminariegrupperna brukade vara 10-15 personer stora men de senaste gångerna har det – av administrativa skäl – varit uppåt 40 personer i varje grupp. Som jag ser det skapar de stora grupperna framför allt två problem; dels analyserar flera grupper samma bilderbok vilket gör att redovisningarna riskerar att upplevas som repetitiva, dels får alla mindre talutrymme.

För att öka antalet tillfällen då studenterna får arbeta med litterär analys, utan att det påverkar timantalet, kan ”lärarlösa” lektionstillfällen för gruppsamtal schemaläggas. Samma modell som för bilderboksarbetet skulle kunna användas. Varje bok i kursen analyseras av minst en grupp, utifrån kurslitteraturen och lektionen i litterär analys som ligger tidigt i kursen. I slutet av kursen kan grupperna samlas och redovisa för varandra, på så vis kan grupparbetet också fungera som ett stöd för läroprocessen för hela kursen, inte bara för det enskilda verket.

I syfte att förbättra färdigheten i att söka information och att öka kunskapen om olika inriktningar inom det barn- och ungdomslit

teraturvetenskapliga fältet, skulle jag vilja införa ett kompletterande moment i informationssökning (se till exempel Collins, 1988). Att låta studenterna söka all litteratur och arbeta utifrån vinjetter, som man gör inom problembaserat lärande, även kallat PBL,² tror jag i och för sig skulle fungera utmärkt för ett ämne som barn- och ungdomslitteratur. Men då kursen endast omfattar 5 poäng och ligger inom ett program som inte arbetar efter PBL kan sådana principer inte genomsyra hela kursen. Dock skulle en färdigställd kurslitteraturlista kunna kompletteras med en uppgift att söka till exempel en artikel som sedan skulle kunna presenteras för hela gruppen. På så vis skulle alla få kännedom om en hel räckvidd artiklar. (Vad gäller lärares arbete med litteratur i skolan finns en mängd tidskrifter och artiklar.)

Examination

Examinationen kan sägas ha ett dualt syfte: dels är det en kontrollstation för läraren, och därigenom en motivation för studenten, dels utgör den i bästa fall ett lärotillfälle för studenten.

Löpande examination i form av loggbok

I ovan nämnda artikel beskriver Nodelman (1986: 210) hur han mer och mer frångått tentor och inlämningsuppgifter med en så kallad ”workbook” i vilken studenterna kan föra protokoll över sitt engagemang med barnböcker och över hur deras tankar kring barnlitteratur förändras. Även Joel Taxel uppmanar sina studenter att ”record their responses [...] in a journal” (Taxel, 1987: 13). Nodelman Vid kursintroduktionen brukar jag uppmana mina studenter att införskaffa och under kursens gång använda En bok för alla:s (*Läsdagbok*, 2001) med förord av litteraturpedagogen Aidan Chambers. Den möjliggör en tämligen anspråkslös förteckning över läst litteratur, med plats sju rader per bok och sex böcker per uppslag i något större än A6 format.

Oavsett om man i undervisning arbetar med en ”workbook”, en loggbok eller en läsdagbok är det viktigt att man *använder* den till något. I och för sig kan en loggbok av detta slag för blivande lärare tjäna ett syfte genom att bara finnas till: studenterna har på så vis en förteckning av genomgången litteratur för barn och unga med sig från utbildningen. Förteckningen kan ju användas som referens när de som lärare ska välja ut litteratur att arbeta med i klassen.

Hittills har jag endast uppmanat studenterna att göra för bok över sin läsning i just detta syfte. Men en loggbok kan ju också vara en del av en god miljö för lärande. Genom att formalisera diskussioner utifrån de individuella loggböckerna eller läsdagböckerna, skulle den gemensamma kunskapen om fältet barn- och ungdomslitteratur öka. Jag tror att ”snöbollsgupper” skulle lämpa sig väl för detta moment (Jaques, 2000: 114f). Läsdagboken skulle var och en förbereda individuellt, inledningsvis i seminariet skulle de diskutera två och två, för att sedan fördubbla gruppen och kanske börja skönja mönster i erfarenheterna, avslutningsvis skulle studenternas läsprocesser kunna diskuteras på ett övergripande plan.

Lärande tentamen?

Eftersom det hänt att studenter i utvärderingen (som av praktiska skäl görs innan tentatillfället) protesterat mot att de ska tentera kursen skriftligen i en skrivsal, har jag skickat ut en tilläggsutvärdering kring just tentan. I de kritiska utvärderingarna framförs argument som att ”Eftersom det inte finns någon ’sanning’ i litteratursociologi känns det fel och konstigt att skriva ner färdiga svar på frågor” (från utvärderingen ht 2003). Då jag håller med om detta och inte anser att de tentamens frågor som jag formulerar eftersöker någon slags sanning om litteratur, var jag förstörd nyfiken på vad studenterna tyckte efter det att de hade skrivit den. För att få svar på detta skickade jag ut en komplette-

ringsutvärdering, där jag bara frågade om tentan. De svar jag fick in gav överlag en positiv bild av salstentan: frågorna upplevdes som relevanta, att analysera en novell som inte fanns i kurslitteraturen på tentan uppfattades som givande: ”att man lärt sig och förstod hur en analys går till”; ”tentan visade att man tagit till sig det man gått igenom i kursen” (ur kompletteringsutvärdering vt 2004).

Genom att detaljstudera delarna i en kurs kan den enskilde läraren påverka de yttre förutsättningarna för studenternas lärande. Lösningen är inte alltid fler lektioner och längre kurs; relativt små förändringar i undervisningsform och examination kan förhoppningsvis effektivisera studenternas lärande. Att ändra sin syn på författaren bakom barndomens berättelser kräver nog en ganska genomgripande förändring, det vill säga en läroprocess.

Katarina Eriksson

Litteratur

- Butler, F. (1981). How to teach a mass class in children's literature year after year. *ADE Bulletin*, 68, 21-22.
- Collins, M. E. (1988). Teaching Research in Children's Literature to Graduate Education Students Using ERIC. *Research Strategies*(Summer), 127-132.
- Davis, A. P., & McDaniel, T. R. (1999). You've come a long way, baby - or have you? Research evaluating gender portrayal in recent Caldecott-winning books. *The Reading Teacher*, 52(5), 532-536.
- Grubb Davis, H., Davis, A., Polhill, M., Miles, B., Barnes, R. C., Crosson, M., Apseloff, M., Jones, T., & Watkins, T. (1974). Education of teachers. *Children's Literature in Education*, 14(4), 52-67.
- Hoewisch, A. K. (2000, February 2000). *Children's Literature in Teacher-Preparation Programs* [html]. Reading Online. Retrieved April 20, 2004, from the World Wide Web: <http://www.readingonline.org/critical/hoewisch/childrenlit.html>
- Jaques, D. (2000). *Learning in Groups* (3th ed.). London: Kogan Page Limited.
- Kursplan Svenska för lärare - Litteratur och skola, 10 poäng (2002-05-21). [pdf]. Linköpings universitet Nämnden för utbildningsvetenskap. Retrieved May 18, 2004, from the World Wide Web: http://www.liu.se/uv/larar/inriktningar/pdf/kursplaner/svenska_littosk_2.pdf
- Läsdagbok. (K. Kuick, Trans.)(2001). Stockholm: En bok för alla.
- Nodelman, P. (1986). Teaching Children's Literature: An Intellectual Snob Confronts Some Generalizers. *Children's Literature in Education*, 17(4), 203-214.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London/New York: Routledge.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier [Syllabus and assessments criteria of the compulsory school]* (1. uppl. ed.). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Taxel, J. (1987). Teaching Children's Literature. *Teaching Education*, 12-15.
- Wyse, D., & Jones, R. (2002). Circular Arguments: teachers and texts. *Changing English*, 9(1), 77-84.

1. Min söksträng var (children's literature) AND (teaching OR didactics) AND (higher education).

² Till exempel Hård af Segerstad, H., Helgeson, M., Ringborg, M., Svedin, L. (1997), *Problembaserat lärande. Idén, handledaren och gruppen*, Stockholm: Liber.