



## Vi och de andra

- hur hanterar två lärare och en skolbibliotekarie inslag i skönlitteratur som kan uppfattas som problematiska ur etnicitetsperspektiv?



Författare: Malin Hermansson

Handledare: Maria Nilson

Examinator: Niklas Schiöler

Termin: VT15

Ämne: Litteraturvetenskap

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN03E

## Abstract

When pupils in school are to meet literature from different parts of the world and from different periods, there can be material included in the teaching which can be found problematic, for example, values that we cannot agree with today. The aim of this study was to find out how teachers handle material with problematic features as regards selection, values, and teaching method. Two teachers and one school librarian were interviewed for the study. All three work in the lower level of compulsory school and use literature for teaching purposes. In view of today's multicultural society, the study applies an ethnicity perspective.

All the informants were in agreement that if there was some problematic content in the literature they read to the class, it was important to discuss this with the pupils. Despite that, the pupils of one of the teachers did not have any time to reflect on the books they read themselves. The school librarian was the one with most reflections on the selection of books, while the two teachers relied heavily on their school librarian to find suitable literature. Since the teachers did not have time to read through the literature before they read it with the class, they had no time to prepare any questions either. The discussions therefore proceeded from spontaneous reactions to the text that was read. This is problematized in the study on the basis of Judith A. Langer's theory of literary envisionment. The informants' attitudes are also discussed from a postcolonial perspective with the focus on how we create "us" and "them".

## Nyckelord

Postkolonial teori, litterära föreställningsvärldar, barnlitteratur, litteraturredaktik

Postcolonial theory, literary envisionment, children's literature, teaching literature

English title

We and the others: How do teachers handle content in literature which can be perceived as problematic in terms of ethnicity?

# Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Begreppsdefinition .....	2
1.2 Syfte och frågeställning .....	2
<b>2 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>3</b>
2.1 Postkolonial teori .....	3
2.1.1 Kolonialism .....	3
2.1.2 Postkolonialism .....	3
2.2 Litterära föreställningsvärldar .....	5
<b>3 Bakgrund och tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
3.1 Skolans uppdrag .....	6
3.1.1 Styrdokumenten.....	6
3.1.2 Lärares uppdrag .....	6
3.2 Föreställningar om barnlitteratur .....	8
3.2.1 Etnicitet i barnbokslitteratur .....	9
<b>4 Metod och material</b> .....	<b>12</b>
4.1 Insamlingsmetod .....	12
4.1.1 Urval och avgränsningar .....	12
4.2 Genomförande.....	13
4.3 Analysmetod.....	13
4.3.1 Metodkritik och materialkritik.....	14
4.4 Etiska aspekter .....	14
<b>5 Resultat</b> .....	<b>15</b>
5.1 Val av relevant litteratur .....	15
5.2 Användandet av litteratur i klassrummet. ....	17
5.2.1 Arbetet med högläsningböcker .....	17
5.2.2 Arbetet med tyst läsning .....	18
5.3 Hantering av material som kan uppfattas som problematisk ur olika perspektiv ...	18
5.3.1 Innehåll i litteraturen .....	18
5.3.2 Lärares roll.....	19
5.3.3 Censur och urval.....	20
5.3.4 Värdegrund och litteratur.....	21
5.4 Vad anser informanterna vara det mest relevanta i arbetet med skönlitteratur.....	22
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>24</b>
6.1 Postkolonialt perspektiv .....	24
6.1.1 Att arbeta med äldre texter .....	25
6.1.2 Barnet som <i>de andra</i> .....	26
6.2 Litterära föreställningsvärldar.....	27
6.3 Sammanfattande diskussion .....	28
<b>7 Vidare forskning</b> .....	<b>30</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>I</b>
<b>Bilaga A - Intervjuguide</b> .....	<b>III</b>
<b>Bilaga B - Brev till informanter</b> .....	<b>IV</b>
<b>Bilaga C</b> .....	<b>V</b>

# 1 Inledning

I läroplanen för ämnet svenska uppges att eleverna ska möta ”berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen” samt texter som ”belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket 2011:223). För att uppnå detta krävs det att det görs medvetna val om vilken litteratur som ska finnas tillgänglig för eleverna i skolorna. Den skönlitteratur som elever möter i skolan måste också diskuteras för att eleverna ska få en ökad förståelse av textens innehåll och därigenom för omvärlden (Lindö 2009:243). Speciellt uppmärksamma behöver lärarna möjligen vara när de använder sig av äldre litteratur, då denna kan innehålla både uttryck och synsätt som var acceptabla förr i tiden, men som i dagens samhälle kan anses som exempelvis rasistiska. I den här studien kommer jag att undersöka hur två lärare och en skolbibliotekarie arbetar med just litteratur som kan upplevas problematisk ur etnicitetsperspektiv, där innehållet, till exempel, kan tolkas rasistiskt.

Under min senaste VFU läste jag högt ur *Pippi Långstrump* (Lindgren 1945) för eleverna i en årskurs ett. I ett kapitel berättar Pippi skämtsamt för sina vänner om hur människorna i Kina betar sig. En pojke i klassen, vars ena förälder kommer från Kina protesterade och menade att det inte stämmer. Jag frågade eleverna om de trodde att Pippis beskrivning av Kina stämde och läste sedan vidare i boken. När det var dags för rast kände jag att jag misslyckats med situationen. Pojken hade troligen känt sig kränkt och jag hade endast berört ämnet, utan att ge utrymme till en större diskussion.

Enligt läroplanen ska:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

(Skolverket 2011:7)

Dessa delar ska vara självklara i klassrummet, men på vilket sätt speglar den tillgängliga litteraturen dessa krav? Eleverna ska erbjudas texter som representerar olikheter och det ska finnas ett varierat utbud, men väljs texterna ut med en tanke för att erbjuda variation?

Arbetet är upplagd enligt följande: Efter en begreppsdefinition kommer jag att presentera syfte och frågeställning, följt av teori, bakgrund och därefter metod. I avsnitt 5 kommer resultatet av informanternas svar vilket i avsnitt 6 *Diskussion* diskuteras utifrån postkolonial teori samt Judith A. Langers begrepp om föreställningsvärldar. Under rubriken 7 *vidare forskning* tar jag slutligen upp frågor som uppkommit under tiden jag skrivit uppsatsen.

## 1.1 Begreppsdefinition

I den här studien används ordet *problematiskt* vid ett antal tillfällen. Med det ordet menar jag innehåll i litteraturen som elever, eller lärare, möjligen skulle kunna uppfatta kränkande, främst ur ett etnicitetsperspektiv. Samtida diskussioner i media kring ämnet har bland annat inkluderat böckerna om *Lilla Hjärtat* av Stina Wirsén, revisionen av ordet negerkung i Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump* samt de rasistiska inslagen i *Tintin i Kongo* av Hergé (se Bilaga C).

Vid vissa tillfällen använder jag mig av ordet *rasistiskt* och vid andra *problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv*. Vid användandet av ordet *rasistiskt* syftar jag på de fördomar som kan uppstå när människor delas upp i kategorier utifrån sin hudfärg. *Etnicitetsperspektiv* är ett bredare begrepp som är mer neutralt. Innehållet behöver alltså inte skildra fördomar eller något problematiskt.

## 1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med den här studien är att ta reda på hur två lärare samt en skolbibliotekarie, som samtliga arbetar med elever i lågstadiet, hanterar barnlitteratur vars innehåll kan uppfattas som problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv. Jag vill också ta reda på utifrån vilka didaktiska tankar de väljer ut litteratur till undervisningen samt deras reflektioner om valen. Detta för att ta reda på ifall etnicitetsperspektivet anses vara av relevans i val av litteratur.

Utifrån syftet har följande frågeställningar gjorts:

- Utifrån vilka kriterier väljer två lärare och en skolbibliotekarie ut relevant undervisningslitteratur?
- Hur hanterar två lärare och en skolbibliotekarie i lågstadiet litteratur vars innehåll kan upplevas som problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv?

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Här presenteras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien. För att diskutera den eventuella problematiken om etnicitet i barnböcker har jag valt att fokusera på postkolonial teori. Detta då man med hjälp av postkolonial teori kan granska litteraturen utifrån de eventuella maktförhållanden som skildras i böcker mellan de karaktärer med europeiskt ursprung jämfört med de karaktärer med annat ursprung. För att förstå postkolonial teori kommer även kolonialism förklaras. Jag har också valt Langers teori om litterära föreställningsvärldar för att kunna diskutera de tillvägagångssätt som lärarna och skolbibliotekarien använt sig av.

### 2.1 Postkolonial teori

#### 2.1.1 Kolonialism

En generell beskrivning av kolonialism är att ett folkslag ”erövrar och tar kontrollen över andra människors land och tillgångar” (Loomba 2008:24). Den rådande kultur i länderna som erövrades förtryckts, och de som erövrar tar med sig sin egen kultur till det nya landet. I de länder som koloniserats utsätts de människor som från början bodde i landet inte sällan för övergrepp som plundring och förslavning (Young 2001:20ff och Loomba 2008:18).

Kolonialismen är grunden till de etniska strukturer som vi lever i idag (Pålsson 2013:18 och Eriksson 1999:15f). Loomba menar att ”kolonialmakterna erövrade inte bara många delar av världen, utan framställde också de koloniserade folken som underlägsna raser och kulturer” (2008:9).

Det är inte ovanligt att i olika europeiska medier benämna de som härstammar från Europa som *vi* medan *de andra* ofta syftar på icke-europeiska kulturer. Genom att medierna utgår från de västerländska kulturerna som norm ger det européerna en överlägsen ställning. Medierna skildrar ofta berättelserna ur ett ensidigt perspektiv vilket ger en begränsad verklighetsskildring som inte alla kan relatera till (Berg 2007: 41ff och Pålsson 2013:18).

#### 2.1.2 Postkolonialism

Begreppet postkolonial utgår från det normativa vita samhället och visar att kolonialismens struktur lever kvar (Pålsson 2013:18). Prefixet *post* i postkolonialism står för kritik av kolonialismen, och försöker se bortom de koloniala synsätten genom kritisk analys och politisk teori (Young 2001:16, 57). Mycket av den historia som anses

väsentlig i västvärlden, och som eleverna möter i skolan, har sin början efter européernas kolonisering av andra länder (Barry 1995:186). I och med det koloniala perspektivet, fås en ensidig syn av historien, som i sin tur påverkar hur vi ser på samhället idag. Men genom ett postkolonialt perspektiv uppmärksammas istället det koloniala styrets följder (Loomba 2008:32ff).

Uppdelningen mellan *vi* och *de* sker i de flesta kulturer och överallt i världen (Pålsson 2008:17). I Luis Ajagán-Lesters avhandling *De Andra* beskriver han hur viktigt det har varit med gränsdragningar "[...] i konstruktionen av kultur." (2000:12).

Vad som står *innanför* och vad som står *utanför* det egna utrymmet, den egna kulturen, har blivit tolkat som normaliteten eller brist på normaliteten. Vårt språk, deras kantiga tungomål, vår kultur, deras vilda seder, vår religion, deras vidskepelser har varit redskap som människor har använt i gränsdragningar mot andra folk. Motsättningen mellan "oss" och "dem" har bidragit till att skapa den egna identiteten.

(Ajagán-Lester 2000:12)

Ajagán-Lester menar att för att kunna förstå oss själva måste vi kunna separera oss från andra. Det är utifrån ens egna upplevelser och omgivning som man definierar normalitet. Även Loomba beskriver hur definitionen av *de andra* alltid satts i ett motsatsförhållande till ett "vi", bestående av så kallad "vit" medelklass, och att begreppsparet ofta används i postkolonial teoribildning (2008:71). *De andra* framställs ofta som barbariska och de vita som överlägsna, detta för att skapa stereotyper som rättfärdigade koloniseringen (2008:72ff).

Den postkoloniala teorin används för att granska hur världen påverkats av kolonialisering och för att problematisera den ofta rasistiska struktur vi fortfarande lever med. Teorin kan emellertid också användas för att diskutera andra maktförhållanden, till exempel mellan vuxna och barn och ungdomar. "Är inte de också utsatta för en förmyndarattityd? Deras litteratur både skrivs och recenseras i regel av vuxna." (Pålsson 2013:18). Perry Nodelman, forskare inom barnlitteratur, menar att på samma sätt som européer talar för andra kulturer, talar vuxna för barn. Barn anses av vuxna inkapabla att föra sin egen talan på grund av sin oskyldighet på samma sätt som de västerländska länderna ser på andra kulturers oförmåga att föra sin egen talan (1992:29). Pålsson menar att Nodelmans slutsats är att alla vuxna är kolonisatörer och att man bör vara medveten om den makt man har över barn (Pålsson 2013:18).

## 2.2 Litterära föreställningsvärldar

Språkforskaren Judith A. Langer beskriver sitt begrepp *litterära föreställningsvärldar* som något som ”växer fram medan vi läser och aktivt söker efter mening” (2005:23). Dessa är olika från individ till individ och påverkas av det förflutna (2005:57). I de litterära föreställningsvärldarna är det fyra faser Langer benämner: 1. *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, 2. *Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, 3. *Att stiga ut och tänka över det man vet* och 4. *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen* (2005).

Föreställningsvärldarna innefattar inte bara det vi förstår, utan ger också möjligheten till att utveckla förståelsen av främmande upplevelser (2005:23f). De utvecklas genom att vi befinner oss i ständig förändring och hela tiden får nya upplevelser (2005:24). Ett exempel kan vara en, i detta fall fiktiv, text om ett möte med ett lejon. Eleven som läser texten har själv aldrig mött ett lejon, men med vägledning och frågor från läraren och klasskompisar kan eleven näst intill förstå vad karaktären i texten känner. Om läraren frågar eleven hur hen tror att karaktären känner sig, och eleven svarar ”rädd”, kan en följdfråga vara hur eleven själv känner sig när hen är rädd. På så sätt dras paralleller mellan egna erfarenheter och erfarenheter eleven aldrig stött på och elevens litterära föreställningsvärldar har förändrats och utvecklats.

Lärarens och klasskamraternas roll är även viktig då vi bygger våra litterära föreställningsvärldar genom att vi får hjälp till att sätta ord på våra tankar (2005:57, 144ff). På detta sätt lär sig eleverna nya begrepp som i sin tur har lika positiv påverkan på läsförståelsen som när det gäller andra skolämnen (2005:147). För att skapa mening i texten måste det ställas frågor, både från elever och från läraren som utmanar tankarna (2005:78, 81). De litterära diskussionerna kan bidra till ökad gemenskap i klassen och läraren måste ibland ställa sig utanför diskussionen och låta eleverna själva föra samtalet (2005:72).

Utöver att ge eleverna strategier för att kunna koppla det litterära innehållet till tidigare erfarenheter, måste läraren också se till att eleven befinner sig i en trygg miljö där hen vågar ventilera sina tankar med de övriga i klassen. Klassrumsmiljön ska även uppmuntra till att finna likheter och olikheter i varandras reflektioner (2005:57). Detta så att eleverna ”beträktar dem ur olika perspektiv och sätter sina egna tankar och andras tankar i rörelse” (2005:58).

Langer menar att litteratur kan hjälpa eleverna att förstå omvärlden och bidra till att utveckla deras egen identitet (2005:13ff).



Med hjälp av litteratur lär sig elever att utforska både sina egna och mänsklighetens möjligheter. Litteraturen hjälper dem att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir en del i ett sammanhang och eftersträvar klarsyn. De blir de litterära tänkare vi behöver för att skapa morgondagens förutsättningar

(Langer 2005:13).

Litteratur ger därmed läsaren möjlighet att förstå och se handlingar och tankar genom någon annans ögon och det ger läsaren en ny sorts förståelse (2005:14). Langers teori kan alltså användas både då man vill diskutera litteraturen som grupp, men även för att individen ska lättare kunna utveckla sin identitet förstå sin egen plats i samhället.

### 3 Bakgrund och tidigare forskning

För att förstå varför visst material i den barnlitteratur som läses i skolan kan ses som problematisk ur ett etnicitetsperspektiv, kommer jag redogöra för vad styrdokumentet säger är lärarens uppdrag. Jag kommer även ge en kort historik över vilka föreställningar som finns och har funnits om barnlitteratur, samt översiktligt diskutera etnicitetsperspektiv i barnlitteratur.

#### 3.1 Skolans uppdrag

##### 3.1.1 Styrdokumentet

Det finns två lagar för att skydda elever från att bli kränkta och diskriminerade i skolan: det sjätte kapitlet i skollagen samt diskrimineringslagen (Skolinspektionen 2015). Utöver dessa lagar säger FN:s barnkonvention att:

Alla barn har lika värde och lika rättigheter. Inget barn ska diskrimineras. Det innebär bland annat att barn inte får diskrimineras på grund av exempelvis härkomst, funktionsnedsättning eller religion.

(Skolverket 2015).

I läroplanen står även att skolan aktivt ska arbeta för att motverka diskriminering med ”kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Skolverket 2011:7).

##### 3.1.2 Lärarens uppdrag

I kursplanen för ämnet svenska uppges att eleverna ska möta texter som kan utveckla deras förmåga att ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket 2011:222). Efter årskurs tre ska eleverna kunna “föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter”

(2011:227). Då eleverna också ska möta varierande litteratur kan det innebära att de kommer stöta på litteratur med innehåll som kan anses problematisk ur ett etnicitetsperspektiv. Att äldre texter kan innehålla material vi idag upplever som rasistiskt kommer att diskuteras nedan. Ett sätt för lärare att hantera denna litteratur kan helt enkelt vara att ”hoppa över” den. Att medvetet välja bort eller ”redigera” vissa texter för att de ska passa bättre in i skolans värdegrund kan dock ses som en form av censur. Detta kan i sin tur ses som utnyttjandet av makt. Därför är det viktigt att man reflekterar över användandet av censur i valet av litteratur (Jansen 1988:4f).

För att en lärare ska känna sig säker på hur hen ska hantera texterna och om hen vill censurera, måste hen också vara medveten om var texten kommer från och vad den vill säga. Trots att det sedan 70-talet ingår barnlitteratur i lärarutbildningen menar Kåreland att det borde satsas mer på att utbilda lärare i fiktionsförståelse (2001:11 och 2015:118). Läraren bör vara medveten om att innehållet i en boken är skapad av författaren utifrån hens intention med verket samt hens egen värderingar (2015:118). Genom fiktionsförståelse kan lärarna göra medvetna bokval och förmedla skillnaderna mellan litterära världar och verklighet till eleverna, samt belysa de medvetna val en författare gör (2015:118).

I skolan blir barnen ”med lärarens hjälp klara över att böcker kan ge dem tillgång till världar som både knyter an till deras egna erfarenheter eller vidgar de egna upplevelserna” (Kåreland 2015:117). Kåreland menar att på grund av detta så kan all litteratur kan bidra till ökad förståelse av andra människor (2015:117). Lärarens hjälp är då väsentlig för att eleverna ska kunna ta del av den upplevelse som boken ger. I en högläsningssituation kan till exempel läraren ställa frågor till texten, eller knyta an innehållet till sina egna erfarenheter och funderingarna. Genom att göra detta visar man för eleverna olika strategier för hur de kan tänka när de ska ta sig an en text (Chambers 2011:197 och Stensson 2006:37).

För att en lärare ska kunna vägleda eleverna på bästa möjliga sätt gäller det att hen är förberedd. Stensson beskriver i boken *Mellan raderna* hur hon och hennes kollegor ibland läser och diskuterar litteratur tillsammans då kritiskt läsande behöver upprätthållas genom träning (2006:38). Att reflektera över texten och vara väl förberedd är avgörande vid didaktiskt litteraturarbete (Lindö 2005:52ff). I högläsningssituationer fås en gemensam läsoplevelse och det är därför viktigt att boken är noggrant utvald. En förberedd lärare kan utmana elevernas tankar och därigenom öka deras förståelse av innehållet (Lindö 2005:179ff, 2009:243 och Stensson 2006:18). Att alla elever kan

relatera till samma karaktärer och händelser gör det också lättare att föra en diskussion om innehållet.

I samtalet kring texten rör sig tolkningen fram och tillbaka. Frågorna man samtalar kring måste vara autentiska. Ingen, varken lärare eller elev, har det rätta svaret. Samtalet öppnar förståelsen och befrämjar den egna tolkningen samtidigt som man får ta del av den andres. Vars och ens bidrag hjälper till. Det som till att börja med var min tolkning har i samtalet vidgats till en större och öppnare bild genom mötet med en annan människas tankar.

(Stensson 2006:20)

Genom samtal och reflektion med varandra lär man också känna varandra på ett nytt sätt (2006:38). För att eleverna ska uppnå detta måste det finnas ett engagemang, en glädje och vilja hos läraren.

Mycket i skolan ska gå snabbt och det ska finnas konkreta bevis på vad som åstadkommit, något som inte alltid innefattar att samtala och reflektera om en text (Stensson 2006:36). ”Tolkande läsning och att läsa mellan raderna reflekterar pedagogerna sällan över” och det gäller främst för elever i de yngre åldrarna (2006:9). Detta beror bland annat på grund av att lärarna ofta satsar på läsfärdighetsträning och avkodning (2006:13 och Kåreland 2015:200). I skolan ska lärarna undervisa sina elever i hur de kan ta sig an en text genom att göra den till sin och hur de kan granska den kritiskt. Emellertid lyckas många elever aldrig med att ta sig in i skönlitteraturens världar, och därför är lärarens roll så viktig (Stensson 2006:8). Eftersom inte alla elever har samma förutsättningar hemma, bör de få tid till läsning i skolan för att bli bra läsare (2006:15).

Det är viktigt för elevernas läsförståelse att bearbeta och reflektera om de texter de läst och hört. Att diskutera en bok utifrån olika teman eller utgångspunkter kan dessutom ge en djupare mening till läsoplevelsen än att läsa bok efter bok utan vidare reflektioner (Nilsson 2007:211).

### 3.2 Föreställningar om barnlitteratur

Barnbokens främsta uppgift har historiskt sett ofta varit att uppfostra. Under lång tid handlade denna uppfostran om att lära barnet de kristna dygderna, men i dagens samhälle handlar det snarare främst om att forma och utveckla barnens demokratiska tänkande (Kåreland 2015:22, 196 och Thorson 1987:223). Efter 1900-talets början diskuterades det i större utsträckning hur pass verklighetstroget samhället skulle skildras i barnböcker. Många ville att böckerna skulle verka för ett demokratiskt samhälle, och man insåg allteftersom att det inte hjälpte barnen att ge en idealiserad version av

verkligheten. Runt 1960-talet blev aktuella samhällsfrågor därför allt tydligare i barnlitteraturen och strävan efter att ge en samhällsmedveten skildring fortsätter (Kjersén Edman 1990:99,128 och Kåreland 2009:50).

Samtidigt som vuxna gärna vill att barnboken ska verka för ett demokratiskt samhälle ställer sig Kjersén Edman frågan om vad en bra barnbok är: ”Är det en bok för barn som många barn tycker om? Eller är det en bok för barn som barnbokskritiker bedömt som lämplig för barn ideologiskt, estetiskt, pedagogiskt?” (1990:90). Att skriva böcker för barn kan vara krångligt eftersom författaren måste göra ett val om hur världen ska skildras – så som de vill att den ska vara eller så som den faktiskt är (1990:175ff). Runt 1960-talet kom ”Livet utanför Sveriges gränser [...] närmare, och författarna försökte med större eller mindre framgång att även för barn beskriva förhållandena i andra delar av världen” (Kåreland 2015:39). Vanligast var att författarna ville ge barnen förståelse av samhället och de orättvisor som finns (2015:43). Lena Kåreland menade att ”de speciella svårigheter som följer av att tillhöra en minoritetsgrupp [blev] ett vanligt ämne i barnlitteraturen” (2001:103). I dagens samhälle borde det därmed vara lättare för lärare att hitta litteratur som skildrar ett mångkulturellt samhälle. Trots detta håller sig lärarna gärna” [...] till det erkända, till listor som komponerats av de barnlitterära auktoriteterna och eleverna bombarderas helt enkelt med en skönlitterär kanon” skriver Jan Nilsson, lektor i svenska med didaktisk inriktning (2007:83).

### **3.2.1 Etnicitet i barnbokslitteratur**

I media har det de senaste åren varit en del debatter angående innehåll i barnlitteratur som kan uppfattas problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv, och jag har valt att lyfta några av de aktuella debatterna. Till exempel har seriealbumet *Tintin i Kongo* (Hergé 1931) de senare åren diskuterats i media. Journalisten Björn Hellström skriver:

Den är i själva ett rent rasistiskt beställningsverk av den katolska tidningen Le Petit Vintièmes redaktör Abbot Wallez för att försköna den belgiska kolonialismen i Belgiska Kongo som hade fått ett välförtjänt dåligt rykte. Och detta är ju något Hergé själv erkänt.

(Hellström 2012).

Afrosvenskarnas riksförbund har anmält albumet till justitiekanslern eftersom de anser att den innehåller hets mot folkgrupp. Kitimbwa Sabuni, samordnare i Afrosvenskarnas riksförbund förklarar i Svenska Dagbladet: ”Albumet framställer afrikaner som mindre vetande och inkapabla att ta hand om sig själva. De faller på knä för Tintin och kallar honom ’En stor vit man’” (Kalmteg 2007). Detta visar på den vita mannens makt och

hur man gör skillnad på olika etniciteter där ett ”vi” kopplas till den vita Tintin och ett ”dem” till de icke vita afrikanerna (jmf. Loomba 2008:72ff). Även om det i förordet till albumet står att det ska ses som ett tidsdokument, menar Sabuni att det blir svårt när det är så lättillgängligt för barn och ungdomar att få tag på (Kalmteg 2007). Även böckerna om *Pippi Långstrump* (Lindgren 1945) har de senaste åren diskuterats ur ett etnicitetsperspektiv. De nytryckta böckerna kommer ha ett reviderat språk där bland annat ordet ”negerkung” byts ut mot ”söderhavskung” (Rabén & Sjögren 2015 och Olsson 2015). Om man som lärare arbetar med till exempel *Pippi Långstrump* (Lindgren 1945) eller *Tintin i Kongo* (Hergé 1931) och har ett postkolonialt förhållningssätt, är det viktigt att belysa händelserna som kan anses problematiska ur ett etnicitetsperspektiv. Använder man det exemplet jag själv var med om, där Pippi berättade för sina vänner hur hon menade människorna i Kina betedde sig, kan man belysa detta genom att ifrågasätta det Pippi säger tillsammans med eleverna. Exempelvis genom att ställa frågor till eleverna om ifall de tror Pippis beskrivning av kineser stämmer och varför de tror Pippi säger som hon gör. Att förtydliga när boken var skriven gör även att man kan betona de skillnader i samhället som finns idag jämfört med för 70 år sedan. Genom att göra detta börjar eleverna förhoppningsvis fundera kring skildringen i boken och de lär sig på så sätt att reflektera och kritisera innehållet.

Även om dessa exempel av äldre litteratur uppvisar värderingar som inte längre är tolererade, så är representationen av olika etniciteter i barnböcker även idag inte representativ för nutidens samhälle. Svenska Barnboksinstitutet har valt att granska barnböcker som släppts under 2014 ur ett etnicitetsperspektiv i deras årliga bokprovning.

Med utgångspunkt i de senaste årens debatter om mångfald i barn- och ungdomslitteraturen, har SBI i årets Bokprovning valt att särskilt titta på representationen av mörkhyade personer i bilderböcker med svenska som originalspråk. En genomgång av totalt 298 titlar visar att det förekommer mörkhyade personer i 59 av dessa verk, alltså 20 procent, men också att dessa personer ofta bara är statister i bakgrunden eller bifigurer utan repliker. I 41 verk har minst en mörkhyad person en roll i handlingen, men även i många av dessa är det som bifigur i en ljushyad persons berättelse. I endast 16 verk har en mörkhyad en egen berättelse och i 15 av dessa, alltså 5 procent, ser vi mörkhyade personer som huvudpersoner.

(Svenska barnboksinstitutet 2015:9)

Det resultat som SBI redovisar ger en tydlig bild av att dagens barnlitteratur inte speglar dagens samhälle, då det idag finns barn med rötter från andra länder i nästan varje skolklass (Kåreland 2009:133).

Det är inte bara att litteraturen missar att skildra samhället ur ett mångkulturellt perspektiv som är problematiskt, utan även hur andra kulturer framställs i västerländsk litteratur (Bradford 2007:2). Till exempel beskrivs Amerikas ursprungsbefolkning i Disneys version av berättelsen om *Pocahontas*, som hjälpsam och välkomnande när deras land koloniserades, vilket är en endimensionell beskrivning av det som hände (jmf. Loomba 2008:32ff). Berättelsen bortser från att ursprungsbefolkningen blev tvingad att assimilera sig till *den nya världen* då man ville fokusera på en kärlekshistoria snarare än fakta (Bradford 2007:2). Därför är det viktigt att, som lärare, problematisera både den litteratur som strävar efter att skildra vårt samhälle, samt den litteratur som ska göra eleverna medvetna om andra kulturer. Berättelsen om *Pocahontas* behöver alltså inte tas bort, men man kan ställa frågor till eleverna som får dem att reflektera över hur de tror att det egentligen var.

Innehållet i böckerna beror på författaren och illustratören och deras bakgrund (Pålsson 2013:18). ”Viljan hos författare och förlag att via fiktionen skapa förståelse mellan grupper och människor med olika nationella och etniska bakgrunder är uppenbar”, skriver Thorsen (1987:66). Problemet är att skildringen av verkligheten i litterära verk måste begränsas för att rymmas i boken, och därför görs det ett urval av författaren för att den centrala berättelsen ska förmedlas på bästa möjliga sätt (1987:67). Att ha en förståelse av författarens urval borde därför påverka hur det pratas om litteraturen i klassrummet. Just vad författare kan skriva om är en väldigt aktuell debatt där man frågar sig om en person som passar in i normen kan skriva utifrån en utsatt persons perspektiv och vice versa? Den diskussionen kommer inte analyseras i den här studien men frågan om man bara får skriva om sådant man själv upplevt är ändå intressant att ha med.

Om man tar *Pippi Långstrump* (Lindgren 1945) och användandet av ordet ”negerkung” som exempel, så skriver Lundqvist om Pippis pappa: ”Efter stormen har han blåst iland på en fjärran ö, där han med den vite mannens självklara rätt har blivit kung över de svarta infödingarna” (1979:130). Att Pippis pappa blir kung bara genom att anlända till ön, visar alltså tydligt på vilken makt man ger den vita mannen samt vilken syn man har på mörkhyade. När *Pippi Långstrump* skrevs var det dock vanligare att använda sig av ord och uttryck som idag anses rasistiska, vilket är en stor anledning till att böckerna reviderats inför årets nyutgåva.

## 4 Metod och material

I det här kapitlet förklaras och problematiseras insamlingsmetoden kvalitativ intervju, urvalet samt genomförandet och analysmetoden. Slutligen presenteras de etiska aspekterna.

### 4.1 Insamlingsmetod

Vald insamlingsmetod för den här studien är kvalitativa intervjuer. Genom kvalitativa intervjuer ges möjligheten att få mer djupgående svar än vid användning av till exempel enkät som insamlingsmetod. Man får också möjligheten att fånga upp intressanta aspekter i informantens svar som kan utvecklas ytterligare med hjälp av följdfrågor (Trost 2010:16 och Denscombe 2009:232f).

Är intervjuerna mycket lika kallas det för att de är *standardiserande*. Kvalitativa intervjuer blir ofta mindre standardiserade än kvantitativa då det är svårt att återskapa samma situation i alla intervjuer (Trost 2010:39ff). Till exempel kan ordningen på frågor påverka hur man reflekterar kring sina svar. Även vilken tidpunkt på dagen, vilken personlig relation man har och hur intervjun genomförs påverkas. Jag har valt att använda mig av låg standardisering vid intervjuerna eftersom informanten i största möjliga mån ska få styra vilken ordning frågorna tas upp. Genom att informanterna får styra ordningen blir det lättare för dem att utveckla sina tankar och därför skiljer sig frågornas ordning mellan intervjuerna (Trost 2010:71 och Denscombe 2009:234f).

#### 4.1.1 Urval och avgränsningar

För studien valdes två lågstadielärare och en skolbibliotekarie från en medelstor stad i södra Sverige ut som informanter. Genom att göra tre intervjuer gavs möjligheten att analysera svaren mer djupgående, än om det hade varit ett mer omfattande arbete med fler informanters svar. Ett krav jag hade i val av informanter var att de skulle arbeta med skönlitteratur i sin undervisning.

Informanterna har fått de fiktiva namnen Mika, Kim och Mischa. Mika är bibliotekarie och Kim och Mischa är lärare. Anledningen till valet av könsneutrala namn grundades på viljan att lägga fokus på hur de reflekterar och arbetar som yrkesverksamma. Mika och Kim arbetar på samma arbetsplats och Mischa på en annan. Alla tre valdes ut från mitt personliga kontaktnät då jag mött dem under mina praktiker och är således ett bekvämlighetsurval. Jag känner Kim bättre än de andra eftersom hen var min handledare under en VFU-period.

Det är intressant att jämföra lärarnas syn på val och hantering av litteratur med skolbibliotekarien Mikas. Då jag utgår från att skolbibliotekarien kan ha mer kunskap om författarens bakgrund och samtid, anser jag att hen är en intressant informant att ha med i arbetet.

## 4.2 Genomförande

Jag kontaktade två lärare och en skolbibliotekarie som jag mött under mina olika VFU-perioder och fick positivt svar från alla tre. De fick själva välja plats att ses på för att de skulle känna sig trygga (enligt Trost 2010:65f). Den första intervjun med Kim genomfördes över telefon och de andra två genom ett personligt möte. Alla tre intervjuer spelades in, men inga anteckningar togs under tiden. Detta berodde dels på att jag själv känner att samtalet flyter på bättre då jag slipper koncentrera mig på att skriva, dels på att jag genom att ge samtalet min fulla uppmärksamhet, kunde fånga upp delar som var relevanta och ställa följdfrågor. Trost menar att antecknande kan störa informanten, istället gjordes därför enklare minnesanteckningar efter intervjuerna (2010:76).

En allt för omfattande intervju kan leda till att det blir mycket att svara på och då också för stort material att bearbeta (Trost 2010:71). Därför eftersträvade jag att begränsa intervjuguiden till det som jag ansåg var mest väsentligt (se bilaga A) och vid själva intervjutillfället ställa följdfrågor. Intervjufrågorna valdes ut för att få med hur informanterna vanligen arbetade med skönlitteratur och hur de gör urvalet av litteratur.

## 4.3 Analysmetod

Efter att materialet samlats in påbörjades sökandet efter gemensamma teman i de svar som informanterna gett. Materialet transkriberades och bearbetades utifrån de kategorier jag sökte efter då jag genomförde intervjuerna. Kategorierna är följande: användandet av litteratur i klassrummet och hantering av skönlitterärt innehåll som kan uppfattas som problematisk ur olika perspektiv. Genom att utgå från dessa kategorier kunde jag särskilja den väsentliga information som framkom av intervjuerna från de delar som inte var väsentliga för att besvara frågeställningen. Slutligen sökte jag efter likheter och skillnader i svaren från de olika informanterna för att se vilka gemensamma eller olika tankar de hade om sina yrkesuppdrag i förhållande till skönlitteratur (Denscombe 2009:372f).



### 4.3.1 Metodkritik och materialkritik

Då mitt primärmaterial består av endast tre intervjuer kan studien inte ge ett generellt resultat (Trost 2010:141). Studien kan å ena sidan sägas ha en låg reliabilitet, eftersom det med hänsyn till studiens begränsning är svårt att bedöma dess validitet (Trost 2010:134). Å andra sidan problematiserar Trost reliabilitet och validitet när det gäller kvalitativa undersökningar i och med att det är svårt att återskapa intervjutillfällena (2010:131ff). Då begrepp som reliabilitet och validitet snarare är kopplade till kvantitativa studier, blir det svårt att beskriva en kvalitativ studie med hjälp av dem.

Denscombe tar upp den personliga identiteten som en faktor som kan påverka informanternas svar (2009:244). Att jag hade en närmare relation med en av de tre informanterna bidrar troligen till en skillnad i hur bekväma informanterna kände sig. Att jag stött på alla tre informanter under mina praktiker kan också ha påverkat deras svar i och med att de möjligen berättar det de tror att jag vill höra (Denscombe 2009:245). Trots min strävan att vara neutral och inte delge informanterna för mycket information om studien, finns det ändå möjlighet att svaren blev ”skraddarsydda” utifrån vad en lärare eller skolbibliotekarie förväntas svara (2009:245). Då jag endast intervjuade informanterna, och inte observerade, är det endast deras egen uppfattning om deras reaktioner och agerande som framkommer. Hur de faktiskt skulle bete sig i en situation där material som kan uppfattas som problematisk ur ett etnicitetsperspektiv, skulle bara kunna granskas av en observation där lärarna inte hade vetat syftet med observationen på förhand (Trost 2010:26).

Att intervjuerna spelades in var fördelaktigt för mig, då jag kunde fokusera mig på intervjun, men det finns samtidigt en möjlighet att informanterna kände sig besvärade av att bli inspelade. Om så var fallet kan svaren eventuellt ha påverkats,

En studies trovärdighet kan öka om alla intervjuer sker utifrån samma premisser. I och med att telefonintervjun inte gick till på samma sätt som de övriga påverkar detta naturligtvis studien eftersom det insamlade materialet från denna intervju ser annorlunda ut (Trost 2010:131). Dock anses telefonintervjuer idag ge lika ärlig information som vid ett personligt möte (Denscombe 2009:30).

### 4.4 Etiska aspekter

Inför intervjun satte jag mig in i Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer vilka jag sedan förmedlade till de tillfrågade informanterna (Se bilaga B). De forskningsetiska principerna består av fyra individskydds krav: informationskravet,

samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (2002:6). Genom att ge information om de forskningsetiska principerna vid tillfrågan godkände informanterna studiens syfte och tillvägagångssätt när de tackade ja till att ställa upp på intervjun. Informationen som samlats in behandlas konfidentiellt och det inspelade materialet samt det transkriberade raderas när studien är färdigställd. Eftersom det kan vara integritetskränkande att göra direkta citat från talspråket är de utvalda citaten omskrivna till skriftspråk (2010:127).

## 5 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av de tre intervjuerna vilket kopplas till bakgrundsforskningen. Avsnittet inleds med att förklara hur informanterna väljer ut relevant litteratur till klassrummet. Därefter beskrivs hur de tre informanterna arbetar med litteratur i klassrummet, sedan följer två underrubriker som berör arbetet med högläsningsbok samt arbetet med tyst läsning. Därefter kommer resultat av hur informanterna hanterar material i litteraturen som kan uppfattas som problematisk ur olika perspektiv. Detta avsnitt delas in i kategorier som har underrubrikerna: *Innehåll i litteratur, lärarens roll, censur och urval* samt *värdegrund och litteratur*. Slutligen presenteras det informanterna ansåg var det viktigaste i arbetet med litteratur och deras elever. Resultatet diskuteras sedan i förhållande till teorierna i avsnittet diskussion

### 5.1 Val av relevant litteratur

Både lärare och skolbibliotekarier, måste förhålla sig till vad de anser vara en bra barnbok och vad de vill ha ut av den (jmf Kjersén Edman 1990:90). Både Kim och Mischa brukar utgå från ett ämne eller tema när de väljer högläsningsbok för klassen. Medan Kim ofta utgår från ett skolämne förklarar Mischa att hen ofta använder böcker med handling som eleverna kan relatera till och känna igen sig i.

Nu läser vi en serie på fem böcker som är lite kärleksdrama i. Eleverna går väl också, om det är årskurs två eller nått sådant, i den boken. Så det är anledningen till att vi tog den, för att de är i den åldern och då är det ett bra sätt att reflektera över saker som man känner man inte kanske kan eller vet hur man pratar om. (Mischa)

Varken Kim eller Mischa nämner etnicitetsperspektiv som kriterier vid val av litteratur, trots att det idag finns andraspråkselever i nästan varje klass (Kåreland 2009:133). Möjligen kan det vara så att de båda lärarna anser att det är svårt att finna böcker som är representativa för olika etniciteter eller så kanske påverkas av västerländsk

barnlitteraturkanon. Kåreland menar dock att de svårigheter som uppstår när man tillhör minoritetsgrupper är ett vanligt ämne i barnlitteratur och borde således inte vara svårtillgängligt för lärarna (2001:103).

Mika är den av de tre informanterna som reflekterar över att böckerna ska representera en mångfald. Hen förklarar att hen försöker använda sig av böcker som är representativa för fler kulturer och normer än den västerländska både gällande karaktärer och författare.

Jag tycker man har det i uppdrag att försöka se till att det är mångfald i det man tar upp och då kring det som skildras i böckerna men även kring vem det är som skrivit det. Författare av olika etnicitet eller av olika kön eller åldrar. Att försöka få den spridningen. (Mika)

Mika ser gärna att man utmanar sig i valet av författare och väljer gärna mindre kända texter utöver de klassiska man normalt ser i en svensk skola. Hen arbetar ofta med att berätta om författaren för att få eleverna att förstå att en bok är en författares högst subjektiva version av verkligheten (jmf Thorson 1987:67). Att Mika är den som reflekterar mest över litteraturvalet har troligen att göra med att hen är den som har mest kunskap om olika böcker och författare. Som skolbibliotekarie är det hens jobb att sätta sig in i vilka barnböcker som finns, och kunna förmedla passande böcker till lärarna och eleverna.

Båda Mischa och Kim nämner att de ofta vänder sig till skolbibliotekarien för att få hjälp med att finna litteratur, något som både har sina fördelar men också vissa nackdelar. Britta Stensson, författare av boken *Mellan Raderna* (2006) berättar att lärarna på hennes arbetsplats ofta läser och diskuterar litteraturen tillsammans för att kunna reflektera om en text (2006:38). Att sätta sig in i litteraturen innan man läser den med eleverna gör att man är mer förberedd, både på innehållet och på eventuella frågor som kan komma upp när man väl läser i klassen. Om man, som Mischa och Kim, förlitar sig på skolbibliotekarien kan en eventuell konsekvens bli att man inte fångar upp viktiga bitar i litteraturen. Anledningen till att de tar hjälp av skolbibliotekarien är för att de inte själva har tid att läsa igenom böckerna innan de läser den för eleverna. Vanligtvis berättar de för bibliotekarien vad de är ute efter och får därefter ett eller ett par alternativ presenterade för sig.

Man ska ju egentligen ha läst igenom böckerna, men det är sällan man hinner det nu för tiden. Det är därför det är så bra att ha skolbibliotekarien, för hen vet ju om det är bra eller dåligt, det är ju hens jobb att läsa och gå igenom böcker. Sedan är det ju väldigt bra att ha hen att diskutera med och fråga. Då känner man sig lite säkrare att det är en bra bok. [...] Förr hade jag ju läst igenom innan, men man hinner ju inte det längre. (Kim)

Mika ser positivt på samarbetet mellan skolbibliotekarien och läraren och ser på sin egen roll som skolbibliotekarie som ett komplement till läraren.

Alla tre informanter är överens om att om de valde böcker som endast skildrade normer utifrån ett perspektiv skulle det påverka eleverna och begränsa dem i deras utveckling. Därför vill Kim, Mischa och Mika välja böcker som kan synliggöra olika normer.

## 5.2 Användandet av litteratur i klassrummet.

I klassrummet använder informanterna litteratur för att beröra ett visst ämne eller för att utveckla elevernas läsförmåga, något som Nilsson menar anses positivt för det ger en djupare läsupplevelse (2007:211). Mika möter de olika klasserna en gång i veckan och läser då högt ur en bok som de sedan samtalar om. Både Kim och Mischa arbetar med litteratur i klassrummet dagligen genom att deras elever får läsa själva och genom att läraren läser ur en högläsningbok.

### 5.2.1 Arbetet med högläsningböcker

När man, som informanterna, arbetar med elever i de yngre åldrarna är högläsning fördelaktigt då den ger alla elever samma grundupplevelse, oberoende av deras läskunskap. Mika berättar att hen gärna använder sig av bilderböcker ”dels för gruppläsning och dels att man kan hänga upp [berättelsen] på bilderna och prata om bilden som text och man kan prata om det skrivna ordet som text”. Stensson skriver om fördelarna vid att samtala om en högläsningbok, då det skapas en gemensam historia vilket gör att det är lättare att samtala om innehållet (2006:18).

När Mischas klass har högläsning är det vanligtvis Mischa som ställer frågor utifrån boken till eleverna istället för tvärt om. Hen förklarar att hen ”har inte gjort att man låter de sitta i små grupper och prata. Det finns ju tankar om det, men ... så hinner man inte med”. Kim brukar däremot pausa sin läsning om det kommer upp något som klassen vill diskutera tillsammans. ”Jag [tycker] att det är lika viktigt att diskutera som att fortsätta läsa i boken. Så kan man stanna upp och få igång en diskussion istället”, säger hen.

Precis som Kim vill Mika också gärna låta eleverna komma med egna frågor, så att det inte är hen själv som styr informationssökningen. Genom att ställa frågor om texten menar Mika att man tar makten över den och på så sätt förstår vad som ligger bakom den. Även Kim reflekterar om hur viktigt det är att ifrågasätta om innehållet i boken bara för att det är skrivet så. Hen jämför med sagor och sägner, vilka kan vara

spännande, men måste läsas med distans till texten då dessa oftast användes för att skrämma och fostra barn förr i tiden. Kim menar att det lätt blir diskussioner när hen ställer frågorna ”Är det så verkligen? Varför gjorde man så?” och samtidigt jämför med hur det ser ut i dagens samhälle. Genom att läsa och ställa frågor om innehållet ger läraren eleverna verktyg och strategier så att de själva kan ta sig an en text (Stensson 2006:37).

### **5.2.2 Arbetet med tyst läsning**

Mischa och Kim arbetar på olika sätt i sina klasser med elevernas egen läsning. I Mischas klass läser eleverna själva i tio minuter efter rasten, eftersom klasskamraterna tar olika lång tid på sig att komma in. Att läsa i en miljö där det hela tiden kommer in elever kan jag tänka påverkar koncentrationen och gör att läsningen inte blir så fokuserad. Stensson menar att för att utveckla läsförståelsen måste läsaren vara aktiv och kunna bygga upp bilder inom sig (2006:19), något det inte verkar finnas utrymme för i Mischas klassrumsmiljö.

När Kims elever arbetar med egen läsning eller tittar på bilderna i sina böcker, pratar de med varandra om det de läst och sett utifrån deras egen förmåga. Stensson menar att få tiden i skolan till att läsa och reflektera om det man läst är väsentligt, eftersom alla elevers hemsituation ser olika ut och alla har inte lika möjlighet hemma att öva på sin läsförståelse (2006:15). Genom att låta eleverna prata med varandra utvecklas deras tänkande om texten och de strategier de använder sig av förbättras samtidigt som de kan lära känna varandra på nya sätt (Stensson 2006:38).

## **5.3 Hantering av material som kan uppfattas som problematiskt ur olika perspektiv**

### **5.3.1 Innehåll i litteraturen**

De tre informanterna är överens om att litteratur som kan uppfattas som problematiskt, ur exempelvis ett etniskt perspektiv, måste diskuteras efter att man läst den, även om detta mest verkar gälla vid högläsning och inte när eleverna läser själva. Alla tre menar att om man diskuterar de frågor som uppstår jobbar man mot målet att eleverna ska få en ökad förståelse och empati. Dock har de olika inställningar till vad som är problematiskt innehåll. Mika menar att de yngre barnen ofta är öppna för normbrytande litteratur och inte reagerar på innehållet i de texter de läser tillsammans. Om hen inte valt ut en bok för att diskutera ett visst ämne utgår hen helst från elevernas frågor när de diskuterar

litteratur. Hen menar att om hen börjar diskutera något hen anser är viktigt att belysa i litteraturen kan hen problematisera något som eleverna inte ser och inte har ett behov att diskutera. Mika menar att det är viktigt att vara medveten om att det oftare är vuxna som reagerar på innehåll och att eleverna inte är styrda av samma normer.

### 5.3.2 Lärarens roll

Att utgå från sig själv för att definiera normalitet (Ajagán-Lester 2000:12) reflekterar Mika och Kim om när vi samtalar om *Tintin i Kongo*. Alla tre informanterna är splittrade i vad de tycker om diskussionen om det rasistiska innehållet. Men både Kim och Mika resonerar om svårigheter att ta ställning då de inte är den grupp som främst är påverkade av innehållet.

Ja, jag är lite splittrad i det faktiskt. Jag tycker inte att det här att skriva om böckerna är något bra. Jag tycker nog att det är bättre att kanske läsa och sedan berätta att så här var förr och det använder vi inte längre. Jag menar, historien är ju sådan trots allt. (Kim)

Kim menar att det ibland kan vara överdrivet med diskussionen samtidigt som hen påpekar, att som ljushyad, är det inte hen som är angripen och att med mörkare hy hade hen möjligen sett annorlunda på saken. Även Mika känner sig splittrad i diskussionen.

Jag kan förstå den om man tittar på bilderna i albumet, helt oreflekterat slår upp den så är det ju en stereotyp ålderdomlig bild av svarta och stamkultur och relationer, det finns ju de dragen i den. [...] Om ett barn går och lånar denna kanske man får lite märkliga värderingar i sig och det är inte säkert att man har någon att diskutera dom med. (Mika)

Mika menar alltså att problemet uppstår då barnen har tillgång till att läsa och bläddra i böckerna utan att de ges möjligheten att och diskutera innehållet.

Mischa kopplar diskussionen till andra böcker, som till exempel diskussionen om *Pippi Långstrump* där Pippis pappa beskrivs som negerkung, vilket i den nya upplagan från 2015 byts ut till söderhavskung (Olsson 2015).

Jag kan förstå att det inte är lämpligt kanske. Men då får jag också tänka att man får utbildning i att det här skrevs i den här tiden och då såg det ut sådär och nu har Sverige och andra länder utvecklats och då ser vi det så här istället. Då måste man ju prata om det också. Jag hade kanske inte bara läst en sådan bok och sedan låtit det vara. Jag menar, Astrid Lindgren skrev ju så och han som skrev Tintin [Hergé, reds. anm] har ju gjort det. (Mischa)

Även Mischa menar alltså att det är viktigast att synliggöra tidsperspektivet mellan då boken är skriven och nutid, för eleverna.

Problematiken med innehåll som kan vara problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv upplevde Mika en gång när hen arbetade med lite äldre elever och läste en bok som

handlade om hederskultur inom islam. De flesta av eleverna var muslimer och Mika förklarar hur hen tänkte på att försöka undgå att nämna ordet *muslim* för att hen var rädd att kränka någon.

Nu kommer jag, som inte ingår i den här kontexten, och ska prata om detta för en grupp som kanske vet mycket mer om det här än jag, och jag var ganska orolig för att kränka dom på något sätt. Samtidigt ville jag utmana mig för att boken nog skulle kunna tala till många i gruppen. Jag dansade lite som katten kring het gröt på något sätt och vågade inte använda begreppet *muslim*, utan sa mer att i vissa religioner så är det så här och så här och till slut sa ju eleverna: men säg bara muslim. (Mika)

Mikas vilja att bete korrekt fick alltså snarare motsatt effekt. Samtidigt som Mika är medveten om att hen tillhör normen är hen också medveten om problematiken vissa ord kan föra med sig, fast hen ser det utifrån sitt eget normperspektiv. Så för vem är det problematiskt?

### 5.3.3 Censur och urval

För att kunna diskutera innehållet i boken på bästa sätt är det viktigt att läraren är förbered, något varken Kim eller Mischa anser sig kunna vara då de inte har tid att läsa igenom boken innan de läser tillsammans med klassen. Mischa berättar om problematiken när hen själv inte hunnit läsa böckerna, att hen ibland reagerar på vissa saker som inte varit lämpliga. Hen brukar dock inte censurera sig själv särskilt ofta eftersom innehållet i boken oftast tar upp händelserna eller orden senare i boken. Där förklaras varför en viss sak skedde och bokens moral kanske är beroende av en viss händelse, vilket då gör det problematiskt om man censurerat bort den. Klassen brukar därför prata om det som kan uppfattas problematiskt ur olika perspektiv i boken för att det inte ska gå obemärkt förbi.

Som lärare har man makten över texten i en högläsningssituation då man oftast är den som har valt ut boken samt är den som förmedlar berättelsen till eleverna. Att hoppa över vissa delar eller böcker kan möjligen vara lockande om boken är skriven på ett språk eller ur ett perspektiv som man inte kan stå för. Jansen menar att censur och makt hör samman och betonar hur viktigt det är att reflektera över censur innan man använder sig av det (1988:4f). Likt Mischa brukar inte heller Kim censurera sig själv när hen läser med eleverna. Båda två ser på litteratur, och det innehåll som kan uppfattas som problematiskt ur olika perspektiv, som något som kan användas för att diskutera olika ämnen, till exempel rasistiska uttryck. Kim anser att det är viktigt att samtala med barnen om varför vissa vill censurera i böcker, och att det har att göra med att olika

människor kan känna sig kränkta av vissa saker. Mischa menar samtidigt att barnen har en sådan tillgång till internet och övriga medier nu för tiden att det inte finns någon mening att försöka censurera litteraturen, liksom det Kjersén Edman uppger om att det inte hjälper att ge barnen en skyddad version av samhället i boken (1990:99).

Mika tycker att litteraturen ska användas till det som hen tänkt använda den till och anser inte att man måste förhålla sig till litteraturen som en sorts helig skrift. Det viktigaste är att reflektera över boken, se vad den kan användas till och lyfta fram det som är mest väsentligt. Hen reflekterar över skillnader på censur och bibliotekens gallringar. Hen menar att det gäller att reflektera över värdet i boken och vad den kan användas till.

Värderingar ändras ju över tid, så även om en bok var okej för 20 år sedan kanske den inte är det nu, man måste kontrollera så de fungerar ihop med styrdokumenterna vi har idag. *Tintin i Kongo* säger ju något om den tiden den är skriven i: den säger något om författaren, den säger något om synen på svarta över tid i afrikanska miljöer. Så visst har den ett värde, och att den då förmedlar rasistiska stereotyper är också något man måste vara medveten om. Det är beroende på vilket perspektiv du tittar på boken. (Mika)

Alla tre informanterna menar alltså att så länge man diskuterar och samtalar kring den eventuella problematiken i berättelsen, så finns det ingen mening med att välja bort viss litteratur.

Kim berättar att det inte är ofta eleverna reagerar på att innehållet i böckerna kan ses problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv: ”Nej, det har jag inte tänkt på. Nu har jag ju så små barn så de läser ju inte så mycket sådana böcker, de håller ju mer på att lära sig [att avkoda]”. Märker hen att det är något eleverna som har behov av att diskutera något brukar hen dela upp klassen i smågrupper där de får samtala om litteraturen. Att det skulle störa handlingen är inte heller något som oroar hen. Kim menar att det kan störa om det bryts för ofta, men ett sätt att undgå det kan vara att ta diskussionen efter att boken är färdigläst, eller återkoppla vid nästa lektion.

#### **5.3.4 Värdegrund och litteratur**

På frågan hur de arbetar med skolans värdegrund och skönlitteratur svarar Kim: ”Värdegrunden tänker jag ju på jämt egentligen, i allt man gör i alla ämnena i skolan.” Hen förklarar att det är viktigt att tänka på att äldre böcker kan innehålla gamla uttryck vilket kan ge upphov till bra diskussioner. Man får då ta upp ”att man får vara olika och att alla människor har lika värde oavsett bland annat religion och kön”. Mischa förklarar



att hen gärna väljer böcker som de kan diskutera utifrån för att på så sätt få in värdegrunden.

Både litteratur och även media kan visa att det är acceptabelt att ta olika vägar i livet utifrån sig själv, menar Mika. Det är därför viktigt att vara medveten om hur begränsade eleverna kan bli i vilka möjligheter de ser sig själva ha. När Mischa pratar om media och censur kommer hen in på hur viktigt det är att prata om att eleverna är egna individer.

Vi pratar väldigt mycket om att dom är olika och hur det skulle se ut om vi alla var likadana och tyckte likadant och hur livet hade varit då. Jag tror det är viktigt att man vågar ta tag i det och det hade ju varit helt fel att censurera allt. Man kan liksom inte skydda dom från en värld som är så oskyddad. Jag menar med internet och allt. Dom kan ju snubbla in på grejer som dom inte ska se förrän dom är 15-20. Då får man ju ta tag i problemet liksom och ta tag i frågan och utbilda dom att liksom: så här är det. (Mischa)

Kim tycker att det är viktigt att lyfta frågan om censur i böcker tillsammans med eleverna och fråga sig varför vissa vill censurera. Det är viktigt att eleverna förstår att olika människor kan reagera på olika innehåll i böckerna och att det som en känner sig kränkt av inte nödvändigtvis är vad en annan upplever som kränkande. Hen vill att eleverna ska förstå att ord som kan upplevas känsliga eller kränkande inte ska användas när de pratar med eller om varandra.

#### 5.4 Vad anser informanterna vara det mest relevanta i arbetet med skönlitteratur.

Skolan ska idag erbjuda varierande litteratur som speglar den samhällssyn som beskrivs i skolans styrdokument (2015:200). För Kim är det viktigaste med litteraturen att uppmuntra eleverna till att läsa, få dem att tycka att det är kul.

Det är klart att det har betydelse vad de läser, men det viktigaste är ändå att dom tycker det är roligt. [...] Sen så tror jag att det kommer i mognad att man läser lite mer urval och är lite mer kritiskt mot det man läser.

(Kim)

Hen berättar att det är viktigt att barn får varierat urval av texter samt att de lär sig hur de ska hitta olika sorters böcker, vare sig det är i bibliotek eller på nätet. Hen tror att den reflekterande processen utvecklas i och med mognad och för att kritiskt kunna ta sig an texten (Stensson 2006:7) måste eleven först kunna avkoda den.

Även Mika anser att det viktigaste är att eleverna erbjuds många olika typer av texter vilket ger dem så många olika upplevelser som möjligt. Som skolbibliotekarie ser

hen också det som sitt uppdrag att koppla litteraturen till styrdokumentet. Mika berättar hur författaren och ”barnboksgurun” Aidan Chambers ser det som att man bara är halvfärdig med boken efter man läst den; det är först när vid samtalet om boken som man verkligen förstår vad den handlar om (se *Böcker inom och omkring oss* Chambers 2014).

Det är ett perspektiv som är så himla viktigt. När en elev är färdig med en bok efter tyst läsning och skriver en bokrecension eller lånar en ny, då händer det inte så mycket med själva läsutvecklingen. Dom övar avkodning och de övar läsflyt men inte den här mer djupliggande textförståelsen att relatera texten i sig själv eller i andra eller till andra texter man läst. Att jobba kvalitativt med innehållet och samtala, reflektera om det är nog absolut prio ett. (Mika)

För att göra det intressant menar Mika att det är viktigt att eleven får uppleva olika sorters texter och att klassen kan ha gemensamma textupplevelser. Men också att eleven har möjlighet att välja böcker som de själva tycker är intressanta och på så sätt få uppleva helt nya världar. Barnboken ses som en hjälp för att eleverna ska kunna utveckla sin kritiska förmåga och kunskap (Kjersén Edman 1990:128).

Både att skapa läsglädje och ge eleverna verktyg att bearbeta sina egna tankar anser Mischa är det viktigaste med litteraturen. Hen jobbar mycket med empati och att eleverna får möjlighet att sätta sig in i andras situationer för att kunna bearbeta sina egna problem, något både Kåreland och Stensson menar att användandet av litteratur i skolan kan bidra till (Kåreland 2015:117 och Stensson 2006:7). Genom att välja en bok som rör problem som kan vara aktuella för vissa elever i klassen ges eleverna ett annat perspektiv på sin situation utan att de drabbade behöver känna sig utpekade.

Informationssökning är något Mika tycker är viktigt att börja med i de tidiga åldrarna. Det handlar om att kunna reflektera över vad som är sant i boken och lära sig vilka verktyg man kan använda sig av för att avgöra det:

En del saker kanske är påhittade eller är där för att det ska bli en spännande historia. Hur vet vi vilket som är vilket och hur kan vi avgöra vad som är sant, hur kan vi kontrollera det med hjälp av andra källor då till exempel? (Mika)

Även Kim försöker arbeta med källkritik med sina elever och drar paralleller till sagor och sägner och menar att man måste ha distans till all text man läser. Att ställa frågor och analysera texten gör att man tar makten över den menar både Mika och Kim.

## 6 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet först utifrån ett postkolonialt perspektiv. Först diskuterar jag hur informanterna hanterar äldre litteratur som oftare kan uttrycka åsikter som i dagens samhälle skulle anses problematiska ur ett etnicitetsperspektiv. Sedan diskuteras lärarens maktposition över sina elever och hur ens egna normer kan påverka ens val av texter i arbetet med eleverna. Därefter diskuteras informanternas svar om hur de arbetar med skönlitteratur utifrån Langers *litterära föreställningsvärldar*. Slutligen kommer en sammanfattande diskussion där informanternas didaktiska strävan problematiseras utifrån vad som i praktiken, enligt dem, är möjligt att genomföra.

### 6.1 Postkolonialt perspektiv

Mycket av den traditionella barnlitteraturen som elever möter i skolan, både genom läromedel och genom skönlitteratur, presenterar en världsbild som kolonialismen utnyttjar. Den världsbilden skildrar ofta *vi* som de civiliserade och *de andra* som ociviliserade, där *vi* är de med europeiskt ursprung (Barry 1995:186). Detta ställer krav på skolans personal då man måste vara medveten om den ensidiga versionen av historien som ofta skildras och inkludera detta i samtalet om litteraturen. Även om informanterna gett uttryck för att vilja skildra en mångfald i valet av litteratur uttrycker de också svårigheten i att granska litteraturen utifrån ett postkolonialt perspektiv. De nämner att de skulle lyfta och diskutera med eleverna om ord som ”negerkung” kom upp, dock verkar det finnas en osäkerhet om vad som egentligen bör tas upp och diskuteras. Innehåll i litteraturen som inte är lika tydlig lyfts inte fram lika ofta. Både Mika och Kim menar nämligen att de har svårigheter att bedöma vilket material som kan uppfattas problematiskt ur etnicitetsperspektiv eftersom de själva tillhör normen. Som de flesta andra ser de verkligheten utifrån sitt egna perspektiv och gör uppdelning mellan *vi* och *de* när de pratar om den kulturella tillhörigheten (se Ajagán-Lester 200:12).

Precis som det finns föreställningar om att det kan vara svårt för ljushyade författare att skriva en bok utifrån en mörkhyads perspektiv, finns det föreställningar om att det kan vara svårt för lärare som tillhör den västerländska normen att sätta sig in i hur en elev med annan etnicitet upplever viss litteratur. Mika och Kim menar att samtidigt som de kan anse att vissa diskussioner kan gå till överdrift, försöker de ändå reflektera över sin egen position. Mika, som hamnade i en situation där hen drog sig för att använda ordet muslim, upplevde hur hens vilja att göra det rätta utifrån sin position

blev ett problem istället. Dock så menar Nilsson och Bengtsson att det är viktigt att reflektera över vem man själv är i mötet med eleverna och att man är medveten om sin egen maktposition (2007:20).

Det är viktigt att fundera över vilka olika sociala kategorier du tillhör. Ofta är det svårare att uppmärksamma diskriminering inom de grupper där du själv tillhör normen. Exempelvis kan det vara lättare att se att klassbakgrund har betydelse om du själv har gjort en klassresa.

(Nilsson & Bengtsson 2007:20)

De menar att det är viktigt att reflektera över etnicitet, sexuell läggning, klass och kön och om man, inom dessa kategorier, tillhör normen. Gör man det är man automatiskt i en överordnad position, medan de som inte tillhör normen är i en underordnad position (ibid). Samtidigt är det också viktigt att vara medveten om att man som lärare alltid är i en överordnad position över eleverna.

Ajágan-Lester skriver att *de andra* i litteratur och annan media ofta framställs som barbariska och de vita som överlägsna (2008:72ff). De vitas överlägsenhet skildras till exempel i *Tintin i Kongo* då kongoleserna faller på knä för Tintin och kallar honom 'En stor vit man'" (Kalmteg 2007), vilket framställer kongoleserna som underordnade Tintin baserat på hudfärg. Just hur olika etniciteter skildras är något som är väldigt viktigt att synliggöra och diskutera för att man ska kunna förstå den maktstruktur som ofta framställs. Både Mika och Kim pratar om informationssökning och källkritik där man ifrågasätter vad berättelsen kommer ifrån och om den är trovärdig. Genom att göra detta använder man en metod för att granska ur, till exempel, ett postkolonialt perspektiv. Att ställa frågor och försöka förstå varför berättelsen är skriven på ett visst sätt utvecklar en kritisk syn vilket gör att man bättre kan ifrågasätta både litteratur och samhällets syn på etnicitet.

### **6.1.1 Att arbeta med äldre texter**

Äldre litteratur kan ofta ge en bild av ett samhälle olikt det vi lever i idag. Dels lever vi idag i ett Sverige som är mer mångkulturellt än vad det var för 70 år sedan dels lever vi i ett Sverige där fler människor är medvetna om vissa ords betydelse och varför de anses rasistiska. I äldre texter kan man därför ofta stöta på både ord och uttryck som i dagens samhälle inte skulle anses okej.

Just skillnaden på äldre texter och vilket sammanhang de är skrivna i, alltså vilken tid och av vem, är något som Kim, Mischa och Mika alla reflekterar om. De pratar om det tidsperspektiv man måste komma ihåg att belysa vid val av äldre böcker, och vikten av att samtala med eleverna om skillnaderna. Informanterna försöker se ett värde i att

resonera om de samhällsskillnader som skildras, snarare än att se det som ett problem som behöver döljas. Historien ser ut som den gör och det borde utnyttjas för att utbilda, snarare än döljas för att beskydda.

När de pratar om hur de skulle diskutera äldre texter så verkar de dock endast fokusera på att prata om hur det var i den tiden texterna var skrivna. De nämner inte att de skulle diskutera vad, det ofta rasistiska synsättet i texterna, har för konsekvenser på dagens samhälle (jmf. Pålsson 2013:18 och Young 2001:16, 57). Hade de reflekterat om texterna utifrån ett postkolonialt perspektiv, hade de även reflekterat över hur olika etniciteter skildras i nutida böcker, och varför de skildras som de gör (jmf. Young 2001, Pålsson 2013 och Loomba 2008). Istället för att separera äldre och modernare litteratur, hade de kunnat diskutera samband och skillnader mellan böckerna. De hade också kunnat diskutera hur innehåll som kan uppfattas problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv i äldre litteratur, kan ha påverkat hur dagens litteratur ser ut.

### **6.1.2 Barnet som *de andra***

Som lärare är det relevant att ställa sig frågan om vilken syn man har på sin egen maktposition över eleverna. Hur kan man diskutera kolonialt nyanserat när barnen är i underläge? Perry Nodelman menar att alla vuxna är kolonizatörer då man vill föra barnens talan (1992:29) och som lärare är det troligen svårare att i praktiken vara lika nyanserad som man strävar efter. Bengtsson och Nilsson tar upp Berit Ås fem olika härskartekniker som det är vanligt att man använder sig av i klassrummet: osynliggörande, förlöjligande, dubbel bestraffning, påföljande av skuld och skam samt undanhållande av information (2007:21). Även om dessa härskartekniker låter hårda är de troligen vanligare än vad man vill erkänna och ett sätt för läraren att ha makt över sina elever.

De som arbetar med litteratur i skolan, till exempel lärare och skolbibliotekarier, är oftast de som väljer litteraturen till klassen och på så sätt utövar man den makt man har över eleverna. Alla tre informanter berättar att de på något sätt försöker följa eleverna i val av litteratur, men det är ändå informanterna som väljer litteratur. Kim och Mika pratar också om hur svårt det är att tänka utanför sin egen norm, vilket i sin tur kan leda till att den makt de har i val av bok, begränsar elevernas möte av varierande litteratur.

För att fler elever ska kunna identifiera sig med karaktärerna är det troligen fördelaktigt att verkligen granska och lära känna sina elever. Genom att ha större kunskap om eleverna kan man välja ut litteratur som både passar gruppen samt utmanar

deras normer. Samtidigt är det viktigt att man vågar utmana sina egna normer i val av litteratur och att man före lektionstillfället reflekterat över innehållet.

Även om diskussioner om litteraturen, utifrån ett postkolonialt perspektiv, kan uppmärksamma de konsekvenser kolonialismen har på samhället, är det också viktigt att vara medveten om att informanterna arbetar med barn i sju-åttaårsåldern. Det viktigaste är att utveckla ett kritiskt synsätt och se litteraturen som ett verktyg för att förstå andra människor. Hur de koloniala makterna påverkat samhället är viktigt att belysa, men man måste också vara medveten om att elevernas förståelse av samhället i sig är begränsat.

## 6.2 Litterära föreställningsvärldar

Alla informanterna betonade vikten av diskussion och samtal om de stöter på innehåll i litteraturen som kan uppfattas problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv. För att kunna granska och diskutera gäller det också att eleverna förstår innehållet av det man läser. Langer menar att genom föreställningsvärldar ges möjligheten att förstå upplevelser som för oss annars är främmande (2005:23f). Därför är litteraturen så viktig när det kommer till arbetet med barn och strävan mot att utveckla individer som verkar för ett demokratiskt samhälle (Pålsson 1990:128). Genom att samtala och hjälpa till att sätta ord på tankarna utvecklas språket för alla elever, vilket i sin tur kan öka förståelsen för innehållet gång de läser.

En del av kunskapskravet för årskurs tre är att eleverna ska kunna ”föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” samt kunna samtala om frågor som är bekanta för eleven (Skolverket 2011:227). Denna aspekt är den viktigaste för Mika som menar att det inte är så viktigt vad eleverna läser så länge de får möjlighet att reflektera och samtala om texten efter. Hen anser att diskussionen och efterarbetet är det allra viktigaste för att eleven ska få förståelse av texten. Genom att prata om innehållet så ökar även elevens förståelse av omvärlden och av sig själv, menar Langer (2005:13ff).

För att eleverna ska uppnå önskat resultat gäller det dock att läraren uppmuntrar diskussioner och är förberedd på innehållet i boken (Lindö 2005:52ff). Mika nämner dock att det finns en risk för att läraren problematiserar något för eleverna som de själva inte upptäckt. Till exempel nämnde Mika en berättelse om när hen läste en bok en pojke som ville vara Lucia. Händelsen kanske inte var problematisk för eleverna från första början, men genom att hen diskuterade innehållet som något problematiskt uppfattade eleverna det som att en pojke inte borde vara Lucia.

Samtidigt blir konsekvensen av att man inte uppmärksammar problematiken för eleverna att man försöker skydda dem från sådant man inte nödvändigtvis vill att de ska se. Läser du om negerkungen i *Pippi Långstrump* utan att diskutera vad ordet neger innebär, ser kanske eleverna inte något problem med ordet. De kommer troligen förr eller senare hamna i en situation där uttrycket används och då kan det vara fördelaktigt att de redan från början förstår vad neger betyder och står för.

För att eleverna ska våga diskutera och samtala om litteraturen är det viktigt att det är en välkomnande klassrumsmiljö (Langer 2005:58). Kim berättar att hen delar upp eleverna i mindre grupper om det är något som hen vill förstärka genom diskussion. Langer menar att i en sådan situation kan det vara bra för läraren att ställa sig utanför diskussionen och låta eleverna vara drivkraften. Detta på grund av att diskussionerna kan bidra till ökad gemenskap i klassen och för att eleverna själva får möjlighet att sätta ord på sina tankar och funderingar (2005:72). I diskussionen med varandra lär eleverna dessutom känna varandra bättre (Stensson 2006:38) samtidigt som det utvecklar deras ordförråd (Langer 2005:147). Att Kim även låter eleverna prata med varandra när de läser i sina egna böcker är alltså positivt både för klassrumsmiljön och för elevernas språkliga utveckling. Mischa förklarar däremot att hen ofta driver diskussionerna själv och hjälper eleverna utveckla sina tankar genom att ställa frågor till dem. Genom att göra detta så förbereder hen sina elever på att senare kunna föra diskussioner där hen själv kan hålla sig mer i bakgrunden. Viktigt är dock att frågorna har öppna svar och utmanar eleverna. Därför måste hen vara förberedd på innehållet i texten så att hen kan fånga upp elevens tankar utifrån bokens innehåll (Langer 2005:81ff), något som Mischa beskriver att hen ofta inte hinner.

### 6.3 Sammanfattande diskussion

Trots att läroplanen bland annat kräver att eleverna ska förstå olika typer av texter, möta texter från olika delar av världen och möta texter som skildrar olika människors upplevelser (Skolverket 2011:223) verkar inte resurserna finnas för att lärarna ska hinna med att presentera allt detta för eleverna. Både Mischa och Kim nämner att de inte hinner läsa böckerna innan och brukar därför vända sig till skolbibliotekarien för att välja ut en bok för att passa ett visst ämne eller vara skriven av en viss författare. Men då de inte hinner läsa innan undervisningen blir konsekvensen att de ibland stöter på innehåll som de reagerar och inte är förberedda på. Medan Kim menar att hen tar sig tiden att diskutera innehåll som kan vara problematiskt ur olika perspektiv, menar

Mischa att tiden inte räcker till. Hen förklarar att hen gärna hade delat upp klassen i smågrupper så de fick diskutera, men att de inte hinner med detta. Att de inte hinner diskutera innehållet kan påverka eleverna negativt då de inte får samma möjlighet att lära sig nya begrepp och formulera sina egna tankar tillsammans (jmf Langer 2005:147). Som Stensson skriver kan bristen på tolkande läsning bero på att det alltid ska finnas konkreta bevis på vad man gjort på lektionen (2006:9, 36). På så sätt går eleverna miste om att lära sig ställa frågor om texten för att bättre förstå den, något som i sin tur leder till bättre förståelse för andra människor. Läser eleverna en rasistisk text utan att samtala om den, kanske de inte uppfattar det problematiska i texten.

Tidsbristen Mischa upplever visar sig även när eleverna läser i sina egna böcker. Detta gör de då de kommer in från rasten vid olika tillfällen, vilket jag utgår från kan påverka läskoncentrationen negativt. Genom att göra detta får inte alla elever lika mycket tid att läsa och läsningens status blir snarare att det är något man gör medan man väntar.

I samtalen med lärarna och skolbibliotekarien uttrycks det inte att det är särskilt vanligt att eleverna reagerar på innehållet, i alla fall inte som de uttrycker. Man kan därför reflekterat över för vem litteraturen kan anses problematisk. Mika är den som uttrycker mest reflektioner kring etnicitet i litteraturen, men ingen utav informanterna uttrycker att de anser att innehåll i litteraturen ofta är problematisk. Snarare anser de att alla litteratur är bra att ha med, så länge man diskuterar och uppmärksammar innehåll som kan skildra värderingar vi i dagens samhälle inte anser vara accepterade. Dock så är det lärarens roll att utveckla elevernas kritiska förmåga och därför problematisera innehållet. Även om eleverna inte uttrycker att de upplever litteraturen problematisk är det fortfarande lärarens ansvar att hjälpa eleverna att ifrågasätta och reflektera kring innehållet. Genom att eleverna lär sig ifrågasätta och reflektera förbereds de "för att aktivt delta i samhällslivet" (Skolverket 2011:8) där ett kritiskt förhållningssätt är viktigt att ha.



## 7 Vidare forskning

Förslag till vidare forskning som uppstått under arbetet med den här studien rör bland annat hur föräldrar uppmärksammar innehåll i böckerna som kan uppfattas problematiskt ur ett etnicitetsperspektiv, hemma? Det hade även varit intressant att följa undervisningen av en klass där läraren gör medvetna val utifrån ett postkolonialt perspektiv. I den här studien låg fokus mest på diskussionen om böcker som de läser högt tillsammans. Även om tystläsningsböcker diskuterades hade det varit intressant att göra en fördjupning i hur lärare hanterar problematiskt innehåll i de böcker eleverna läser själva.

## Referenser

- Ajagán -Lester, Luis (2000) *"De Andra": afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Diss. Stockholm : Univ.
- Barry, Peter (1995) *Beginning theory: an introduction to literary and cultural theory*. Manchester: Manchester Univ. Press
- Bradford, Clare (2007) *Unsettling narratives: postcolonial readings of children's literature*. [Waterloo, Ont.]: Wilfrid Laurier University Press
- Chambers, Aidan (2011) *Böcker inom och omkring oss*. Litauen: Bulls Graphics
- Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Hellström, Björn (2012) *Tintin i Kongo – rasistiskt beställningsverk* Ekuriren [Tillgängligt online 2015-05-02 <http://ekuriren.se/ledareasikter/debatt/1.1608732-tintin-i-kongo-rasistiskt-bestallningsverk>]
- Jansen, Sue Curry, (1988), *Censorship – The Knot That Binds Power and Knowledge*, New York: Oxford University Press.
- Kalmteg, Lina (2007) Tintin-serie ”hets mot folkgrupp” Svenska Dagbladet Kultur [Tillgänglig online 2015-04-08 [http://www.svd.se/kultur/tintin-serie-hets-mot-folkgrupp\\_255625.sv](http://www.svd.se/kultur/tintin-serie-hets-mot-folkgrupp_255625.sv)]
- Kjersén Edman, Lena (1990) *I ungdomsrevoltens tid: svensk ungdomsbok och dess mottagande åren kring 1968*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 1990
- Kåreland, Lena (2001) *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur och kultur
- Kåreland, Lena (2009) *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Kåreland, Lena (2015) *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Langer, Judith A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Lindö, Rigmor (2009) *Det tidiga språkbadet*. Lund: Studentlitteratur AB
- Loomba, Ania (2008). *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*. 2. uppl. Stockholm: Tankekraft
- Lundqvist, Ulla (1979). *Århundradets barn: fenomenet Pippi Långstrump och dess förutsättningar*. Doktorsavhandling. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Nilsson, Jan (2007) *Tematisk undervisning*. 2. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Lina & Bengtsson, Karin (2007). *Genus i undervisningen*. Sverige: Lina Nilsson
- Nodelman, Perry (1992) *The Other: Orientalism, Colonialism, and Children's Literature* Children's Literature Association Quarterly, Volume 17, Number 1, Spring 1992, pp. 29-35 (Article)
- Olsson, Lotta (2015) ”Negerkung” tas bort i nya Pippi Dagens nyheter [Tillgänglig online 2015-05-14 <http://www.dn.se/kultur-noje/negerkung-tas-bort-i-nya-pippi/>]
- Pålsson, Yvonne (2013) *I Skinnstrumpas spår: svenska barn- och ungdomsböcker om indianer, 1860-2008*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013
- Rabén & Sjögren (2015) *Boken om Pippi Långstrump i nyutgåva – delvis reviderad av Astrid Lindgren själv* [Tillgänglig online 2015-05-09 <http://www.rabensjogren.se/pa-gang/Nyheter/2015/Boken-om-Pippi-Langstrump-i-nyutgava--delvis-reviderad-av-Astrid-Lindgren-sjalv/>]
- Skolinspektionen (2015) Barn- och elevombudet [tillgängligt online 2015-04-03]

- <http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Om-BEO/veta-mer-om-lagen-/>  
Skolinspektionen<sup>A</sup> (2015) Barn- och elevombudet Barnkonventionen [tillgänglig online 2015-04-03 <http://www.skolinspektionen.se/sv/BEO/Jag-vill/-veta-mer-om-barnkonventionen/>]
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Stensson, Britta (2006) *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos
- Svenska barnboksinstitutet (2015) *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation* Stockholm: Svenska barnboksinstitutet [Tillgänglig online 2015-05-02 <http://www.sbi.kb.se/sv/Utgivning-och-statistik/Bokprovning/>]
- Thorson, Staffan (1987) *Barnbokens invandrare: en motivstudie i svensk barn- och ungdomslitteratur 1945-198*. Göteborg: Tre böcker
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Young, J.C. Robert (2001) *Postcolonialism – An historical introduktion*. Blackwell Publishers: Oxford.

# Bilaga A - Intervjuguide

## Uppvärmningsfrågor:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken årskurs undervisar du i?
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?
5. Hur många elever är det i den klass du undervisar i?
  
6. På vilka sätt använder ni er av skönlitteratur i klassen? (tystläsning, högläsning, boksamtal, gruppläsning).
7. Brukar barnen vara med och planera undervisningens upplägg?
8. Hur brukar du arbeta med skolans värdegrund i ämnet svenska?
9. Kan du ge exempel på vilka böcker ni vanligtvis läser i klassrummet?
10. Kan du berätta om varför du valde just de här böckerna?
11. Hur ofta brukar du reagera på innehållet i böcker och vad är det som får dig att reagera?
12. Reflekterar du över värderingar och språkbruk i böckerna du väljer och hur tänker du i så fall?
13. Har du märkt att dina elever någonsin reagerat över något problematiskt i den litteratur ni läst?
14. Vad reagerade hen på och hur reagerade hen?
15. Hur tänker du kring diskussionen kring Tintin i Kongo?
16. Hur tror du att barnlitteratur med stereotypiskt innehåll kan påverka exempelvis dina elever?
17. Gällande etnicitet.
18. Hur tänker du kring censur i barnlitteratur?
19. Har du censurerat dig själv någon gång när du läst? Varför? Varför inte?
20. Vad anser du är det viktigaste med litteratur i de yngre åldrarna?
21. Vad anser du är det viktigaste med litteratur i de yngre åldrarna?

## Bilaga B - Brev till informanter

Hej!

Jag heter Malin Hermansson och läser sista året på grundlärarprogrammet för behörighet i årskurs f-3 på Linnéuniversitetet i Växjö. Jag håller just nu på att skriva mitt examensarbete där jag vill ta reda på hur lärare i årskurs f-3 hanterar problematiska ämnen i skönlitterära böcker. Arbetet kommer främst att fokusera på de reflektioner lärare har kring barnböcker som innehåller skildringar av genus och etnicitet som i dagens samhälle kanske inte är lika accepterade som de tidigare varit. Utöver det vill jag även ta reda på lärares syn på censur av barnlitteratur och vilka föreställningar det finns kring detta.

Jag vore tacksam om du skulle kunna tänka dig att delta i min undersökning genom att ställa upp på en intervju som skulle ta cirka 30 minuter. Intervjun sker genom ett möte vecka 17, och du bestämmer själv vilken tid som passar.

Intervjun kommer att spelas in och transkriberas, varav relevanta delar tas med i arbetet. Den information som framkommer kommer enbart att användas i mitt examensarbete och kommer hanteras enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska regler. Dessa innefattar informationskravet och samtyckeskravet som innebär att informanten, du, har rätten att ta del av studiens syfte samt rätten att själv bestämma över din medverkan i studien och kan när som helst avbryta. De forskningsetiska reglerna innefattar också konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilket innebär att din identitet kommer att hanteras konfidentiellt samt att informationen som framkommer endast kommer att användas till den här studiens syfte.

Jag hoppas att du kan tänka sig att ställa upp på en intervju och har du några frågor hör gärna av dig på:

Mail: xxxxxxxxxxxxxxxxx@xxxxx.com eller

Telefon: 07XX-XXXXXX

Har du frågor kan du också vända dig till min handledare Maria Nilson som du når på xxxxx.xxxxxxx@xxx.se

Med vänlig hälsning  
Malin Hermansson

## Bilaga C

### **Diskussioner om Lilla Hjärtat**

<http://www.svt.se/kultur/bok/lilla-hjartat-rensas-bort-i-botkyrka-bibliotek> [2015-07-24]

<http://www.dn.se/dnbok/affisch-byts-efter-debatt-om-rasism/> [2015-07-24]

### **Diskussioner om Tintin i Kongo**

<http://www.svt.se/kultur/domstol-slar-fast-tintin-inte-rasistisk> [2015-07-24]

<http://www.aftonbladet.se/nyheter/article13710187.ab> [2015-07-24]

### **Diskussioner om Pippi Långstrump**

<http://www.dn.se/kultur-noje/negerkung-tas-bort-i-nya-pippi/> [2015-07-24]

<http://www.svt.se/kultur/svt-rensar-ut-rasismen-ur-pippi-langstrump> [2015-07-24]