

MAGISTERUPPSATS I BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP
VID BIBLIOTEKS- OCH INFORMATIONSVETENSKAP/BIBLIOTEKSHÖGSKOLAN
2005:77
ISSN 1404-0891

Attributanvändande vid sagostunder på folkbibliotek

MARIANNE BELSING



HÖGSKOLAN I BORÅS

© **Författaren**

Mångfaldigande och spridande av innehållet i denna uppsats
– helt eller delvis – är förbjudet utan medgivande.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Avgränsningar	2
1.3 Definitioner	2
1.4 Tidigare forskning	2
2. Bakgrund	4
2.1 Sagostundens utveckling i USA	4
2.1.1 Attribut som används vid sagostund i USA	5
2.1.2 Valfrid Palmgrens studieresa till USA	5
2.1.3 Sagostundens utveckling i Sverige	6
2.2 Olika former av attribut	8
2.2.1 Handdockan	8
2.2.2 Egentillverkade attribut	8
2.2.3 Flanellograf	8
2.2.4 Ritsaga	9
2.2.5 Sagostundsledarens klädsel	9
2.2.6 Ljud	9
2.2.7 Ljus	10
2.2.8 Dofter	10
2.2.9 Magiska ting	10
2.3 Attributens funktion	11
2.3.1 Handdockans funktion	11
2.3.2 Tredimensionellt materials funktion	12
2.3.3 Flanellografens funktion	13
2.3.4 Attributens funktion under sagostund	13
2.4 Sagoberättandets funktion	14
2.4.1 Empati	14
2.4.2 Samspel	14
2.4.3 Skapa gemenskap	15
2.4.4 Koncentrationsskapande	15
2.4.5 Förmedla kulturarvet	16
3. Teori	18
3.1 Utvecklingsnivåer; biologisk till sociokulturell	18
3.2 Samspel	18
3.3 Kommunikation	19
3.4 Internalisering	20
3.5 Mediering	20
3.6 Mediering och artefakter	20
3.7 Mediering genom språk	20
3.8 Språkets utpekande funktion	21
3.9 Språkets semiotiska funktion	21
3.10 Språkets retoriska funktion	22

4. Metod	23
4.1 Metodansats	23
4.2 Litteratursökning	24
4.3 Datainsamlingmetod	24
4.3.1 Tillvägagångssätt	24
4.3.2 Observationer	26
4.3.3 Intervjuer	26
4.4 Analysmetod	27
5. Resultatredovisning	28
5.1 Verksamhetsplan för det undersökta folkbiblioteket	28
5.2 Observation A	28
5.3 Intervju med sagostundsledare A	29
5.4 Observation B	31
5.5 Intervju med sagostundsledare B	32
6. Analys och diskussion	34
6.1 Varför används attribut vid sagostunden?	34
6.2 Vilka attribut används vid sagostunden?	38
6.3 Vilka funktioner har attribut vid sagostunden?	38
6.4 Attributmatris	40
6.5 Attributmatris för observation A	41
6.6 Attributmatris för observation B	42
6.7 Andra attribut som används av sagostundsledare A och B	43
7. Slutdiskussion	45
8. Sammanfattning	48
9. Referenslista	50
9.1 Otryckta källor	50
9.2 Tryckta källor och litteratur	50
Bilaga 1 Observationsmanual vid sagostund	53
Bilaga 2 Intervjumanual	55

1. Inledning

Vi smyger ner i den nersläckta källaren, med endast tända ljus i källartrappan. I sagorummet slår vi oss ner på den blå sagofiltten och tänder det magiska sagoljuset, annars går det inte att börja berätta. ... Allra sist får något av barnen släcka sagoljuset så att inte sagan försvinner. ... Jag har alltid samma klädsel – min svarta sagoklänning
(Brodin, 2005, s. 35)

Det inledande citatet är hämtat från en nyutkommen magisteruppsats med titeln: *Varför sagostund? Sagostundsverksamheten på folkbibliotek igår och idag* skriven av Gunilla Brodin och det som åsyftas är en kommentar på en enkät som Brodin skickat ut för att få en uppfattning om varför sagostunder anordnas idag. Kommentaren, tillsammans med andra, hamnade utanför de sex kategorier som framkom i enkätsvaren men som Brodin ansåg vara intressanta och av det skälet valde att redovisa i uppsatsen (Ibid.).

Den refererade anonyma kommentaren illustrerar på ett utmärkt sätt inriktningen på min uppsats. Jag vill försöka få en inblick i varför attribut används vid sagostunder på folkbibliotek. Sagostunder är en aktivitet som förekommer på vissa folkbibliotek där barn upp till skolåldern träffas för att få höra en eller flera sagor. Ett sätt att förstärka sagan är att använda olika attribut exempelvis handdockor, gosedjur, egentillverkade ting, ljud, ljus och eventuella dofter (kanske mera sällsynt för att inte utlösa allergiska reaktioner hos känsliga barn). Den som leder sagostunden kan ta på sig något speciellt för att markera sin roll som sagoberättare. Det som använts kan vara en hatt eller en speciell kjol, förkläde eller dylikt.

När jag började söka efter relevant litteratur som behandlade attributanvändande i ett sagostundsperspektiv upptäckte jag att det inte fanns någon utförlig utredning om varför attribut i kombination med sagoberättande sågs som något värdefullt. Det jag fann var till den största delen litteratur som vände sig till förskolor där attribut i olika former tillsammans med sagostunder ingår i pedagogiken. Inställningen i de texter, som jag funnit, är att det är allmänt accepterat att använda attribut som understöd vid sagostunder i folkbibliotekssammanhang men det saknas en ordentlig genomlysning av vilka funktioner olika former av attribut fyller. Min nyfikenhet ökade medan jag började läsa igenom det material som jag funnit för det saknades i de flesta fall någon form av resonemang om varför attributanvändande förekom under sagostunder. Detta faktum sporrade mig att försöka få en egen inblick i tänkbara skäl till att använda attribut som komplement till sagoberättande. Används attribut av gammal vana, för att det varit brukligt, utan någon djupare insikt eller fanns det ett grundläggande, men omedvetet, förhållningssätt som gör att attribut i någon form, i många fall, ingår i sagostunden?

Sagostunder har arrangerats under en relativ lång tidsperiod och anordnas fortfarande regelbundet på många folkbibliotek och ses allmänt som en väletablerad gren i biblioteksverksamheten. Trots detta, finns det mycket litet forskat omkring detta ämne inom biblioteks- och informationsvetenskapen. Därför känns det angeläget för mig att i denna uppsats försöka få en uppfattning om vilka processer som sätts igång mellan sagostundsledaren-barnen-attribut-berättelsen.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med min uppsats är att få en bredare insyn i sagostundens upplägg inom folkbiblioteksverksamheten. Jag vill även se om attribut används under sagostunden, om så är fallet, vilken funktion har attribut under sagostunden.

Syftet med uppsatsen leder fram till tre frågeställningar:

Varför används attribut vid sagostunden?

Vilka attribut används vid sagostunden?

Vilka funktioner har attribut vid sagostunden?

1.2 Avgränsningar

Uppsatsen behandlar barn upp till skolåldern och är inriktad på sagostunder som sker inom folkbibliotekets ram.

Fokus kommer att ligga på vilka attribut som används under sagostunden och vilken funktion de har. Intresse kommer även att riktas mot i vilken grad sagostundsledaren samspelar med de sagostundsdeltagande barnen, dvs., om sagostundsledaren ställer frågor till barnen eller att deras kommentarer tas på allvar och tas in i sagostunden. Jag kommer även att notera om barnen uppmuntras att delta med aktiva handlingar i någon form under sagostunden.

I vilken form sagorna framförs, muntligt eller genom högläsning kommer inte att behandlas på någon djupare nivå i uppsatsen.

1.3 Definitioner

Attribut: Konkreta föremål eller andra former av accessoarer som använts för att förstärka upplevelser under sagostunden.

Kommunikation: Informationsöverföring i alla former av verbalisering dvs., även tonfall, röstläge, djurhärmande ljudillustrationer. Begreppet omfattar icke-verbala signaler, kroppsspråk, dvs. gester, huvudskakningar, axelryckningar, ansiktsuttryck och andra tänkbara sätt att kommunicera utan att uttrycka sig verbalt.

Sagostundsledare: Används synonymt med den person som utför sagostunden på folkbiblioteket.

Tredimensionellt material: Andra ting än handdockor.

1.4 Tidigare forskning

Forskning med tydlig inriktning på attributanvändande har varit svårt att finna. Catarina Lundblad beskriver dock i korta ordalag attributanvändande och attributfunktioner vid sagostunder i sin magisteruppsats (Lundblad, 2001, s. 26-27). Huvudsyftet med den nämnda uppsatsen var att visa på skillnaden mellan muntligt berättande och högläsning. Lundblad ville även undersöka den muntligt framförda sagostundens funktion för sagostundsledaren, barngruppen och det enskilda barnet. Lundblads syfte var även att belysa hur sagostundsledaren planerar, genomför och utvärderar verksamheten (Ibid., s. 4-5). Lundblads magisteruppsats återkommer jag till under avsnitt 2.4.

Ann Granberg är en förskollärare som skrivit boken *Småbarns sagostund. Kultur språk och lek* (1996) som behandlar små barns sagostunder men utgår då från den verksamhet som bedrivs inom förskolans regi. Granberg tar dock upp syftet med att använda attribut och boken innehåller även konkreta beskrivningar av tillverkning av attribut, olika attributformer och förslag på hur sagostunden kan utformas, lämpliga sagor, ramsor, visor osv. Granbergs bok återfinns under avsnitt 2.2, 2.3 och 2.4 i min uppsats.

Förskolläraren och dockteaterpedagogen Mirella Forsberg-Ahlcrona riktar sig i sin bok *Ta handdockan. Lek-skapande-fantasi* (1991) till förskoleverksamheten. Boken beskriver hur dockan kan användas som pedagogiskt hjälpmedel i förskolan och det ges praktiska råd till dockföraren. Boken illustreras med ett flertal bilder av handdockor med tillhörande karaktärsbeskrivning. Jag kommer att referera till hennes bok under avsnitten 2.2.1 Handdockan och 2.3.1 Handdockans funktion.

I inledningen presenterade jag Gunilla Brodins magisteruppsats *Varför sagostund? Sagostundsverksamheten på folkbibliotek igår och idag*. Som titeln antyder behandlas sagostunden ur ett historiskt perspektiv där viktiga pionjäer inom den svenska sagostundsverksamheten lyfts fram och gårdagens syfte med att anordna sagostunder redovisas och dessa syften jämförs med dagens inriktning på sagostunden. För att få ett undersökningsunderlag genomför Brodin en kvantitativ enkätundersökning som sänds ut till biblioteken i Västra Götaland. Svaren på enkätfrågorna analyseras och Brodin indelar, utifrån dessa, syftet med sagostunder, i sex olika kategorier. Kategorierna är: kulturarv/tradition, läslust, språk och fantasi, biblioteksbesök, muntligt berättande och gemensamma upplevelser (Brodin, 2005, s. 48).

I Brodins historiska kapitel finns det litteratur som även jag refererat till men min inriktning på attribut ingår inte i som en del i uppsatsen. Emellertid beskriver enkätsvarens sex kategorier som till viss del återfinns under avsnittet 2.4 och därför återkommer jag till Brodins magisteruppsats i den delen av uppsatsen.

Det forskningsmaterial som jag funnit under min sökprocess har, vilket tidigare konstaterat, till stor del varit inriktad på sagostundsverksamheten inom förskolans regi. Jag väljer ändå att referera till materialet för jag anser att även om inriktningen inte på alla punkter stämmer överens med folkbibliotekets syfte att anordna sagostunder så finns det mer som förenar än skiljer när det gäller syftet med att anordna sagostunder inom förskole- respektive folkbiblioteksverksamhet.

2. Bakgrund

Jag börjar med en kort historisk sagostundsåterblick som inleds med en kort resumé av Marie Shedlocks inverkan på sagoverksamheten inom amerikansk folkbiblioteksverksamhet i början av det förra seklet och det följs av en beskrivning av olika attribut som användes för att förstärka berättandet under den aktuella tidsperioden. Nästföljande avsnitt behandlar Valfrid Palmgrens studieresa till USA i början av 1900-talet där hennes avsikt var att studera hur det amerikanska biblioteksväsendet var uppbyggt vilket dokumenterades i en bok. Resultatet av Valfrids Palmgrens observationer och upplevelser influerade biblioteksverksamhetens utveckling i Sverige.

2.1 Sagostundens utveckling i USA

Marie Shedlock hade bakgrund som lärare när hon blev en professionell sagoberättare i London omkring 1890. Hennes föreläsningar blev grunden till en bok som ses som en klassiker i sagoberättandet, *The Art of Story-Teller*. Shedlock föreläste i såväl Frankrike som England men den verkliga framgången hade Shedlock i USA där hon gav bibliotekets sagoberättande den stimulans som behövdes.

Under Shedlocks första besök i USA hörde Mary Wright Plummer, som var rektor på Pratt Institute Library School, Shedlocks föreläsning och framförande av sagor skrivna av H C Andersen. Plummer inbjöd Marie Shedlock att framföra sina sagor inför förvaltningen, styrelsen och lärarkåren.

Trots att sagostunder hade införts i några bibliotekssystem innan Marie Shedlock besökte USA var det hennes inspiration som spreds genom hennes resande kors och tvärs genom landet. Shedlock berättade sagor, föreläste och undervisade sagoberättare och gav upphov till tanken att se sagoberättande som en konstart.

Efter hennes besök i Boston 1902 infördes regelbundna bibliotekssagostunder. Även i Pittsburgh tillskrevs sagostunden en ny betydelse under den här tidsperioden. Pittsburghs bibliotekarier började berätta sagor på lekplatser och höll sagostunder varje vecka på sina biblioteksfilialer. 1909 utnämndes Edna Whiteman som ansvarig för sagostundsverksamheten. Whiteman valde ut vilka sagor som sågs som lämpliga att berätta vid sagostunden, ordnade program och berättade sagor i filialernas barnbibliotek. I Cleveland Public Library införde Carolyn Burnite, som tog över ansvaret för barnverksamheten 1904, sagostunder som en viktig regelbunden del av arbetet. Vanligtvis hölls två sagostunder per vecka i filialbiblioteken. Eftersom sagoberättande hörde till barnbibliotekariens arbetsuppgift avsattes arbetstid för att förbereda sagostunden (Baker & Greene, 1987, s. 4-5).

Marie Shedlocks berättarstil var förfinad och skickligt utförd. Berättelsen framfördes på ett enkelt sätt med få gester. Glädjen i sagan betonades. Shedlock bar ofta dräkter som förde tankarna till "Mamma Gås" eller den goda fen (Pellowski, 1990, s. 98).

2.1.1 Attribut som används vid sagostunder i USA

Anne Pellowski påstår att det vanligtvis inte förekom attribut, förutom musikinstrument, i samband med sagoberättande, men att det finns viktiga undantag. Det är till exempel sant att bildanvändande för att förhöja och upprätthålla intresset för berättelsen förekommer. Rapporter om några tidiga experiment i nordamerikanska skolor och bibliotek med bildillustrerade sagostunder är ofta fyllda med en naiv tro att de prövade något fullständigt nytt. Som exempel, hänvisar Pellowski, till en artikel som publicerades i *Publishers Weekly* 1934, där den nya sagotimstekniken, användandet av skioptikon, som lanserats av Julia Wagner och Ruth Koch efter nio års experimenterande. Projektionsmetoden var kanske ny, men betonar Pellowski, Wagner och Koch tog bara plats i en lång rad av berättande till bilder som funnits långt före vår tidräkning (Ibid., s. 169). *Nationalencyklopedin* beskriver ett skioptikon som en ”projektionsapparat för transparenta glasbilder (diapositiv) [...] Skioptikonapparaten var ett vanligt hjälpmedel i undervisningen och föregångare till dagens mer sofistikerade diabildprojektorer”. (*Nationalencyklopedin*, Band 16, 1995, s. 538)

En annan typ av bildprojektion som användes i samband med sagostunder under slutet av 1800-talet och de första decennierna under 1900-talets början, var ett balloptikon (Pellowski, 1990, s. 169) vilket även kallades episkop, förklaras som en projektor som visar bilder som inte är transparenta på duk (*Bra Böckers Lexikon*, 1993, Band 7, s. 73).

En tredje metod för att illustrera berättelser under den här tiden var panorama, vilket var bilder som målats på muslin eller canvas och som under berättelsens gång rullades fram från en tygrulle för att förstärka berättelsen (Pellowski, 1990, s. 169).

2.1.2 Valfrid Palmgrens studieresa till USA

Valfrid Palmgren blev 1905 amanuens vid det Kungliga biblioteket i Stockholm och utvecklade ett starkt intresse för folkbiblioteksfrågor (Holgersson, 1987, s. 5). Palmgren gjorde under september-december 1907 en resa till USA för att studera de förhållanden som rådde inom biblioteksväsendet och speciellt inom seminarie- skol- och folkbibliotek. Syftet med resan var att utveckla ett svenskt folkbibliotek och USA: s biblioteksväsende sågs som ett föredöme, värt att studeras för att anpassas efter de förhållande som rådde i Sverige. Palmgren besökte många delstater och städer under sin rundresa. Palmgren blev även beviljad en audiens hos president Theodore Roosevelt som, enligt Palmgren, var engagerad i biblioteksfrågor och särskilt i den sociala betydelsen som biblioteken spelade i det amerikanska samhället (Palmgren, 1909, s. 5).

Palmgren beskrev, i mycket berömmande ordalag, de amerikanska folkbibliotekens system med en barnavdelning utan åldersgräns och en särskild anställd barnbibliotekarie. Palmgren skildrade barnavdelningen som en miljö präglad av hemtrevnad där det varken saknades krukväxter eller en öppen spis att använda under kalla vinterdagar (Ibid., s. 96-97).

Sagotimmen, menar Palmgren, var en viktig aktivitet och omhulades och de barnbibliotekarier som höll i aktiviteterna förberedde sig noga före sina framträdanden. Under Palmgrens besök i Cleveland hade biblioteket de nordiska gudasagorna som ett genomgående tema under flera sagotimmar. Sagotimmarna var vanligtvis tänkta som lämpliga för barn över nio år, men det förekom sagotimmar anpassade till yngre barn. För de allra yngsta berättades det utvalda bibelberättelser. Palmgren nämner bland annat, berättelserna om David och Goliat

och Noak och arken. Men det förekom även andra aktiviteter som sång och lekar inom sagotimmens ram (Ibid., s. 103-105).

En attributform som förekom i samband med sagorna var illustrerade anslag som placerades på en centralt belägen plats i barnbiblioteket. Anslaget beskrev, med bilder och text, ett speciellt ämne eller företeelse, exempelvis berömda personer, aktuella högtider, årstider osv. Det gav även förslag på lämplig litteratur som berörde det beskrivna ämnesområdet. Ofta behandlade anslaget ett tema som sedan togs upp i sagotimmen. Anslaget tillverkades av den barnbibliotekarie som hade en konstnärlig fallenhet och det byttes ut varje vecka. Palmgren menade att anslaget väckte barnens uppmärksamhet och intresse och att det, i många fall, ledde till att barnen lånade den rekommenderade litteraturen (Ibid., s. 106-107).

2.1.3 Sagostundens utveckling i Sverige

I det kommande avsnittet behandlas hur barnbiblioteken utvecklades i Sverige efter Valfrid Palmgrens studieresa till USA, sagostundsverksamhetens utveckling och hur politiska strömningar utövat inflytande på synen på sagorna och hur den inställningen även påverkat folkbibliotekens sagostundsverksamhet.

Det första barnbiblioteket öppnades i Stockholm 1912 och initiativtagare var Valfrid Palmgren. Men utvecklingen av barnbibliotek skedde i långsam takt och 1953 fanns det 46 barnbibliotekarier i Sverige och inte förrän under 1960-talet blev utvecklingstakten snabbare. Omkring 100 heltidsarbetande redovisas 1972 och i början av 1990-talet har siffran ökat till 400-500 verksamma barnbibliotekarier (Rydsjö, 1994, s. 15).

Sagostundsverksamheten startade inte förrän 1928 i Stockholms stadsbiblioteks regi och skälet till detta var att det gamla barn- och ungdomsbiblioteket, som tidigare nämns, inte hade plats och tid för annat än bokutlåning. Detta ändrades i och med flytten till de nya lokalerna i Stockholms stadsbibliotek (Auraldsson, 1984, s. 70).

På folkbiblioteken blev sagostunderna tidigt uppskattade nöjen. I Stockholm verkade Hildur Lundberg på Gustav Vasas församlingsbibliotek och övergick senare till sagoberättande på Stockholms stadsbiblioteks nya huvudbibliotek (Eriksson, 1994, s. 105). Helja Jakobson var en annan omtalad och omtyckt barnbibliotekarie som var med från starten av Malmös barnbibliotek som skedde i mitten av nittonhundratioalet (Åberg, 1984, s. 27). Det finns berättelser från den här tiden som vittnar om att det inte fanns plats för alla barn som ville delta i sagostunder som hölls med de skickliga sagoberättarna (Eriksson, 1994, s. 105-106).

En annan berömd sagoberättare var Elsa Olenius som 1927 skötte barnverksamheten vid Stockholms stadsbiblioteks filial vid Hornsgatan (Lindvåg, 1988, s. 23). Till biblioteket kom barn från hem med hög arbetslöshet och de saknade i många fall kulturell stimulans (Ibid., s. 24). Genom olika metoder gjorde Olenius biblioteksbesöket attraktivt. En av metoderna, som togs i bruk, var regelbundna sagostunder som var öppet för alla barn (Ibid., s. 27).

Olenius framträdde med väl inlärd sagor, ett noggrant inövat tonläge och väl inplanerade pauser kunde fånga deltagarnas uppmärksamhet. Olenius upprätthöll kontakten med åhörarna genom att hela tiden fånga barnens blickar och registrera deras reaktioner. Olenius ville även att barnen skulle delta och det skedde genom att Olenius kastade ut frågor, la in ord som skulle upprepas i berättelserna och liknande aktiviteter (Söderblom, 1997, s. 36) Kring sagoberättandet skapade Olenius en atmosfär för att stimulera barnens lyssnande. Detta

skedde genom att Olenius tog på sig en sagoväst dekorerad med sagodjur och sagofigurer och markerade på så vis rollen som berättaren. Ett annat attribut som användes under sagostunden var en snurra som med sitt susande förflyttade barnen till sagovärlden (Lindvåg, 1988, s. 138).

Kerstin Auraldsson gick som elev vid Uppsala stadsbibliotek och tillträdde tjänsten som chef för barn – och ungdomsbiblioteket efter utbildningen vid nämnda bibliotek. Auraldssons föregångare som chef hette Vivica Hänningar och verkade som barnbibliotekarie mellan åren 1941-1964. Mellan åren 1948-1964 förde Hänningar dagböcker över det som skedde på biblioteket. Dessa dagböcker fick Auraldsson tillgång till 1966 (Auraldsson, 1984, s. 42). Sagostunden nämns i årsredovisningen från 1941 och Hänningar höll i början själv i aktiviteten men fick senare hjälp av förskoleseminariets elever i Uppsala med sagostundsverksamheten. Hänningar tog även hjälp av bildband och 1957 nämns visning av Beskow-sagor i dagboken. Men bildbanden varvades även med läsning av sagor utan några hjälpmedel för att barnen skulle öva upp sitt lyssnande. Sagostunderna vände sig i första hand till de små barnen. Men det förekom även högläsning för äldre barn men då för det mesta i samband med andra aktiviteter (Ibid., s. 71). Sagostunder och bokkunskap var två programpunkter som fanns på Uppsala stadsbiblioteks filialer under 40- och 50-talet. Bokkunskap innebar träning i att använda alfabetet i tävlingsform och att slå i kataloger och uppslagsböcker och var uppskattat av barnen. Men i slutet av 1957 noterar Hänningar i sin dagbok att TV hade blivit en konkurrent som gjorde att intresset för bokkunskapsstävlingen minskade bland barnen (Ibid., s. 78).

Under början av 1960-talet verkar sagostundsverksamheten ha stagnerat och det förekom att bibliotek la ner sagostunderna. När sagostunderna togs upp igen hade de äldre barnen nästan försvunnit och tonvikten låg på förskolebarn. Detta fick till följd att verksamheten fick en ny inriktning på grund av sagostundsdeltagarnas ålder och ett annat skäl var att folksagan fått dåligt rykte genom förskoleläroutbildningen där Alva Myrdals skeptiska inställning fått genomslagskraft. I den turbulens som uppkom började vissa folkbibliotek att ha olika former av aktiviteter där bland annat lek, pyssel, filmvisning och högläsning av bilderböcker ingick (Eriksson, 1994, s. 106).

Marie Lindhagen ger delvis en annan förklaring till varför folk- och konstsagorna sågs med oblida ögon under 1960- och 1970-talet. Lindhagen menar att det var de politiska strömningarna som fanns i Sverige och övriga Europa under den aktuella tidsperioden. Den socialistiska inställningen påverkade även synen på barnlitteratur och fick till följd att realistiska skildringar framhölls som litteratur som var särskilt lämpat för barn (Lindhagen, 1993, s. 23).

Lillemor Törnvall-Olsson hävdar i *Barn och bibliotek* (1972) att sagostunder är en verksamhet som förekommer regelbundet på de flesta bibliotek. Men det finns tecken på tillbakagång och då speciellt på de stora biblioteken. I vissa fall har sagostunden lagts ned, anordnas inte regelbundet eller ersatts med teater- pyssel- eller lekstunder.

Sagostunder bör dock anordnas, menar Törnvall-Olsson, då sagan i många fall är barnets första kontakt med litteratur och därför bör den från bibliotekets håll vara en rolig upplevelse. De som tar del av sagostunder ska få en fantasiupplevelse och ge barnen material som kan uppöva tanke- och associationsförmågan och utöka känsloregistret. Törnvall-Olsson anser att sagostunden har en viktig social funktion och ger något till de barn som inte går i förskolan. Det är nyttigt för barn i 3-4 årsåldern att träffa andra barn och lära sig vara i en grupp och träna upp sin förmåga att lyssna och vara uppmärksam på en sagoberättare. Sagostunden kan vara till hjälp för barn som saknar stimulans i ord, bild och musik, förutsatt att barnen

kommer till sagostunden. Sagostunden kan vara en förmedlare av den sagoskatt som, anser Törnvall-Olsson, håller på att falla i glömska (Törnvall-Olsson, 1972, s. 60-61). Törnvall-Olsson konstaterar att det knappast förekommer en sagostund inom biblioteksverksamheten som inte innehåller användandet av visuella hjälpmedel (Ibid., s. 67).

Inställningen till folk- och konstsagor förändrades radikalt när den moderna psykologin började intressera sig för folksagor. Detta intresse visade sig när en amerikansk barnpsykolog, Bruno Bettelheim, utkom med en bok 1975 med originaltiteln *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairly Tales*. Boken gav ut i svensk översättning 1979 under titeln, *Sagens Förtrollade Värld: Folksagornas innebörd och betydelse*.

I boken behandlas hur barnens uppväxtvillkor kan sättas i relation med sagorna. Sagorna kan hjälpa barnen med bearbetning av sina psykiska problem genom att barnen på ett medvetet eller omedvetet plan tillgodogör sig sagornas symboliska budskap. Det förnyade sagointresset avspeglades även i ökad utgivning av sagosamlingar vid mitten av 1970-talet och det följande decenniet. Även sagosamlingar från andra länder och kulturer har utgivits i Sverige. Som exempel nämns *Sagor från hel världen* som består av sagor på 28 stycken invandrarspråk med den svenska översättningen och originalspråket på varsin sida av uppslaget (Lindhagen, 1993, s. 24).

Som en följd av det ökade intresset för sagor hölls seminarier som behandlade sagor och sagoberättande på Biskops-Arnö folkhögskola under somrarna 1980 och 1981 (Eriksson, 1994, s. 107).

2.2 Olika former av attribut

I det kommande avsnittet beskrivs olika former av sagoförstärkande attribut som behandlats i litteratur jag tagit del av och det ger en fingervisning om vad jag definierar som attribut som stödjer sagoberättandet. Jag är dock medveten om att mina sagostundsobservationer kan ge upphov till upptäckten av nya attributformer som inte finns beskrivna i litteraturen jag funnit.

2.2.1 Handdockan

En handdocka träs över handen som en handske och får liv genom dockförarens fingerrörelser. Dockan styrs underifrån (Forsberg-Ahlcrona, 1991, s. 14).

2.2.2 Egentillverkade attribut

Ann Granberg beskriver i sin praktikdel i boken, *Barnens sagostund*, hur man går tillväga för att tillverka egna djur- och dockfigurer. Bland annat visar Granberg hur en grytvante eller tumvante kan förvandlas till ett djur genom förstärkning av drag som är karakteristiskt för djurarten. En krokodil förses med tänder, elefanten får betar, lång snabel och stora öron (Granberg, 1996, s. 76-77). Granberg poängterar att figurerna inte nödvändigtvis måste likna illustrationerna i en sagobok utan det är berättarens uppgift att besjåla dem, ge figurerna liv genom en kombination av figurernas rörelser, röster och berättarinlevelse (Ibid., s. 70).

2.2.3 Flanellograf

Sagor kan berättas med hjälp av flanolbilder som fäst på en flanellograf, vilken är en skiva som är flanelklädd. Figurer kan klippas ur kasserade sagoböcker eller välja att kopiera sidor

och delar av sidor ur sagoböcker. Dessa kan färgläggas och klistras på flanopapp. Självklart kan egna tecknade figurer, föremål, miljöer etc. användas för att förstärka sagoberättandet (Ibid., s. 56).

2.2.4 Ritsaga

En annan form av attribut som kan användas vid sagostunden är att man berättar och ritar samtidigt på ett blädderblock eller en griffeltavla. Tanken med en ritsaga, enligt Granberg (Ibid., s. 129-136) och Anna Lena Wik-Thorsell (Wik-Thorsell, 1974, s. 30-34), är att en figur växer fram under sagans gång som inte har med berättelsen att göra. Det är tänkt, anser Malin Blomberg, som en överraskningseffekt som speciellt de små barnen brukar uppskatta. En spridd ritsaga handlar om en gubbe och en gumma som blir osams vilket resulterar i att de delar på huset. Gumman går ut för att hämta vatten men ramlar ett flertal gånger och ropar till slut på gubben när hon trillat ner i brunnen. Gubben räddar henne och de blir vänner igen, men hela historien har blivit en katt (Blomberg, 1988, s. 36-38).

2.2.5 Sagostundsledarens klädsel

Livo och Rietz anser att iscensättningsaspekter, sagoberättarens klädsel och personliga utrustning som objekthanvändande, kan bli en del av sagostundens ritual, identifiera berättaren som en "annan" och signalera inledningen till spelet. Vissa saker hör kanske enbart till berättarritualen medan andra förknippas med sagoberättarens person och hjälper till att förkunna identiteten och berättarens funktion. Men fortfarande kan vissa objekt bindas till specifika berättelser (Livo & Rietz, 1986, s. 194).

Objekt såsom hattar, pärlbesatta halsband, rep, broderade västar, skjortor och kjolar kan "hålla" berättelser. Berättaren placerar helt enkelt hennes eller hans berättelse i objektet och använder objektet under inledningen av sagostunden för att kalla fram berättelserna. Författarna föreslår en lång rad med fantasifulla kläder och accessoarer som kan användas av en sagoberättare. Som exempel kan nämnas skjortor eller andra kläder med hål, där var och ett av hålen representerar en berättelse. Ju fler hål desto fler berättelser kan berättaren. Förkläden, som innehåller berättarrelaterade saker är en annan variant på samma tema (Ibid., s. 199).

2.2.6 Ljud

Sagostämning kan skapas genom användande av ljud, ljus, dofter och handlingar-ritualer. Ritualer kan ha inslag av mystik och magiska ting, vilket beskrivs mer ingående i nästa del av olika former av attribut.

En sagosund kan inledas med en signal i någon form, ett förslag är att sagostundsledaren ringer i en klocka. En enkel sång, ramsa, trollformel beskrivs också som stämningsskapande inledning till sagoberättandet. Ljud kan frambringas på mångahanda vis. Det kan vara ett traditionellt musikinstrument, flöjt, gitarr, till det mer exotiska, näverlur eller indiansk panflöjt. Granberg föreslår även att sagostundsledaren använder inspelat ljud av humlor, havsbrus eller liknande som sagostundsledning (Granberg, 1996, s. 51-53). Marsh Cassidy anser att musik är ett lämpligt sätt att betona en särskild del av berättelsen eller för att uppmärksamma för sagostundsdeltagarna att ett nytt avsnitt i sagan tar sin början. Rytmiska markeringar kan höja stämningen och farten i passande passage i berättelsen (Cassidy, 1993, s. 140). Granberg anser att det kan vara lämpligt att avsluta sagostunden med en sång eller

ramsa för att markera att alla återvänder till verkligheten efter utflykten i sagolandet (Granberg, 1996, s. 53).

2.2.7 Ljus

Baker och Greene föreslår att ett ljus tänds för att skapa stämning men även signalera att sagostunden tar sin början. Sagostundsledaren kan även be deltagarna att vara tysta och den enda som talar så länge ljuset är tänd, är sagoberättaren. Önskningar kan göras tyst i slutet av sagostunden när barnen eller ett barn, författarna föreslår att ett lämpligt barn är ett barn som fyller år den dagen, blåser ut ljuset (Baker & Greene, 1987, s. 69).

Ljus är stämningsskapande, att tända ett vanligt ljus eller ett värmeljus ger en speciell atmosfär. Men stämning kan framkallas genom punktbelysning som lyser upp sagoberättaren eller den plats där sagan framställs med hjälp av attribut (Granberg, 1996, s. 53).

2.2.8 Dofter

Tidiga minnen sammankopplas ofta med en speciell doft och luktsinnet kan även stimuleras under sagostunden. Ett tändt ljus avger en speciell doft och skapar stämning. Doftljus och rökelse kan användas, men det kan skapa problem för känsliga barn (Ibid., s. 53). Blomberg förespråkar doftassociationer som stämmer med temat i sagan och som exempel nämns apelsin, gran, kryddnejlikor som lämpliga julassociationer. Till en vårsaga föreslås liljekonvaljer. Blomberg menar att en person som återupplever en bekant doft kan minnen förknippade med doften återuppväckas men även känslomässiga minnen kan få nytt liv. Blomberg anser att "händelser, upplevelser och litteratur kan illustreras med dofter". (Blomberg, 1988, s. 35)

2.2.9 Magiska ting

För att fånga barnens intresse och få en starkare sagostämning kan sagoberättaren använda magiska ting. Sagan kan ligga i en därtill utsedd plats som uppfattas som magisk för barnen.

Sagoknytet beskrivs av Granberg som ett kvadratisk stycke tyg i en neutral färg, som fäst samman med en snodd, snöre eller något liknande. Sagan förvaras i knytet och spelas upp med tredimensionella figurer som placeras på tyget.

Sagolådan eller en hemlig låda är en papplåda som kläs med tyg, papper i ovanliga mönster eller en plåtburk med fantasieggande mönster. Sagan har sitt hem i lådan och även här kan lådan fungera som en scen vid användande av sagoförstärkande attribut.

Sagokoffert: Här rekommenderas att en originell väska används som har till uppgift att föra alla på en resa till sagovärlden. Väskans lock blir spelplats om sagan ska illustreras med föremål i någon form.

Sagokorg: Slutligen anges en spån- eller piltillverkad korg, gärna mönsterprydd, invändigt klädd med tyg, som ett lämpligt magiskt föremål. Sagan kan belysas genom figuranvändning vilka framträder på en kudde eller tygstycke som täcker korgen före sagoberättandet (Granberg, 1996, s. 53-55).

Attribut kan framträda i ett oändligt antal former och det som presenterats är enbart ett litet urval av det som en kreativ sagostundsledare kan tillverka själv av olika material. En

sagostundsledare kan tänkas ta till sin hjälp de föremål som finns i den lokala miljön vars tänkta användningsområde varit något helt annat än att användas som attribut vid sagostunder.

2.3 Attributens funktion

Det som kommer att behandlas i den här uppsatsdelen är attributens funktion vid sagostunden. Vad sker under sagostunden, enligt litteraturen, när sagoberättandet förstärks med attribut. Vad är det som stimuleras, påverkas hos barnen av attribut som kombineras med sagoläsning.

2.3.1 Handdockans funktion

Barnen har, anser dockteaterpedagogen och förskolläraren Mirella Forsberg-Ahlcrona, en flytande gräns mellan fantasi och verklighet, vilket medför att dessa komponenter blandas för barnen. Därför blir handdockan en ingång till fantasin, en värld där allt är möjligt. Dockan uppfattas av barnen som en levande varelse trots att de vet att det är ett dött ting och följaktligen upplever de allt som omger dockan och tolkar det utifrån sin egen verklighet. Barnen kan i samspel med dockan bearbeta svåra händelser eller andra upplevelser i sin omgivning. Här skapas också förutsättningar för barnen att utveckla känslan för rättvisa, samspel och solidaritet. Handdockan kan ge barnen hjälp att identifiera sig med andra människor, djur och växters levnadsvillkor. Handdockan har genom sin utformning en naturlig förmåga att leda barnen in i sagans värld (Forsberg-Ahlcrona, 1991, s. 23-24). Har handdockan utrustats med ett enkelt ansiktsuttryck är det lättare för barnen med fantasins hjälp uppleva att samma docka kan uttrycka olika känslotillstånd och representera skilda mognadsstadier, både kunna vara ung, gammal, arg, och glad (Ibid., s. 25).

Med handdockans hjälp kan barnens språkliga utveckling, deras skapande och fantasi stimuleras. Tillsammans med rekvisita och andra tillbehör kan dockan skapa upplevelser och inspirera barnen. Dockan kan ses som en tänkbar förutsättning och en möjlighet att sporra barnen till olika former av sysselsättningar och aktiviteter (Ibid., s. 59). Dockan kan även användas som hjälpmedel vid exempelvis social fostran, kunskapsförmedling och språkutveckling (Ibid., s. 60).

Handdockan upplevs som ett med den som för dockan. Det är endast den personen som känner till dockans alla tänkbara egenskaper. Genom fingerrörelserna förmedlas dockans kroppsspråk och blir en levande varelse som, menar Forsberg-Ahlcrona, vågar mer än dockföraren

En första symbol som möter barnen är bilden. Även dockan är en bild. Såväl som det går att läsa ord och bokstäver kan även en bild läsas. Barnen vet att bilden förmedlar något, men hur mycket kan vuxna visa genom handledning och uppbyggnad av barnens förmåga att minnas och tänka. Genom att byta kläder och kropp på handdockan, kan en och samma "person" ändra kroppsspråk, vokabulär och beteende. Barnens förmåga till uppmärksamhet varierar men kan tränas upp som andra förmågor. Tillsammans med dockföraren kan dockan leka med ljud, svara, lyssna, härma, upprepa, läsa och berätta osv. När en positiv kontakt etableras mellan dockan och barnen som innehåller känslor och erfarenheter kan dockan stimulera barnen att svara på frågor rörande deras egna tankar, känslor och fantasier. Genom det upplägget kan barnen ge nyanserade beskrivningar av hur de uppfattar, tolkar och bearbetar omgivningen. Handdockan, anser Forsberg-Ahlcrona, är det enda hjälpmedlet som alltid fångar barnens uppmärksamhet, även om det självfallet varierar i längd beroende på hur gruppen är för övrigt. Genom att handdockan direkt vänder sig till barnen, samtalar med

barnen på ett vardagligt sätt upplevs det inte av barnen att dockan talar till barnen. Dockan lyssnar till vad barnen har att säga och kan påverka dem att uttrycka sig. I en liten grupp kan alla ha något att berätta för dockan och på så sätt får alla barn naturlig språkstimulans (Ibid., s. 67-68).

William Painter tycker, utifrån sin erfarenhet, att sagoberättande som kombineras med dockor som medhjälpare styr, tillhandahåller en fängslande visuellt fokus, förstärker handlingen i berättelsen och ger syn- och ljudmässiga överraskningar. Genom detta upplägg, menar Painter, gör berättaren det som den är bäst på: att berätta. Dockorna gör det de är bäst på: röra sig, interagera med varandra och enkel rekvisita, tydliggöra handlingen, skapa överraskningar och följa upp de viktigaste händelserna i den saga som berättas. Painter berättar dock att då och då interagerar han med dockorna men vanligtvis följer de Painters berättelse (Painter, 1990, s. 15).

2.3.2 Tredimensionellt materials funktion

Även Ann Granberg anser i boken *Småbarns sagostund* att barns språkliga utveckling hänger samman med och sker i samspel med barnets hela utveckling. Det sker dock ingen utveckling utan stimulans. När vuxna talar med barn, lyssnar på det de vill säga och berättar för dem stimuleras både deras ordförråd och uttrycksförmåga, meningsbyggnad och grammatik. Barn begriper ofta mer än vad många tror även om de inte har uppnått förmågan att uttrycka sig verbalt kan barnen använda sig av språket, tolka och begripa omgivningens tal. Gester och tonfall ger stöd för språkförståelsen ända upp i treårsåldern och av den anledningen är det viktigt att knyta ord och meningar till föremål och händelser. Även tänkandet är mycket konkret, det abstrakta tänkandet har inte utvecklats än, så när något försvinner, finns det inte. Barn som av olika skäl är språksvaga kan få hjälp med språkutvecklingen genom sagor som framförallt berättas genom tredimensionellt material. Korta, enkla sagor som berättas genom figurer, dockor och liknande i en trygg, varm miljö kan hjälpa barn, som skadats, att läkas. Språket stimuleras genom sagostundens konkreta sätt barnen att få ord för saker, företeelser och känslor (Granberg, 1996, s. 32-34).

Små barn upplever i helheter och det innebär att alla intryck tas in samtidigt genom hörsel, syn och känsel till en övergripande totalupplevelse. Av den anledningen bör sagor tänkas för små barn uttryckas visuellt och helst i tredimensionella, konkreta bilder (Ibid., s. 38). Genom att konkretisera sagan fångas barnens intresse. Det finns figurer som talar och rör sig medan sagan berättas. Barnen får något att fästa blicken på, vilket medför att koncentrationen och uppmärksamheten skärps (Ibid., s. 57).

Barnpsykologen Margareta Öhman har också inställningen att barnen har lättare att förstå nya begrepp, ord genom att använda ett tredimensionellt material. Orden blir mer levande och ger barnen en konkret, direkt upplevelse utifrån flera sinnen. En praktisk metod, som Öhman föreslår, är att stoppa ner de figurer som ska illustrera nya ord och begrepp i en påse. Genom att gömma föremålen i påsen ges den en hemlighetsfull och spännande innebörd som får barnens uppmärksamhet. Påsen kan uppfattas som magisk och det faktum att föremålen ligger gömda i den uppstår det en känsla av spänning som grundar sig på överraskningseffekten hos barnen (Öhman, 1996, s. 185).

2.3.3 Flanellografens funktion

Fantasin hos småbarn är inte fullt utvecklad och de har svårare att föreställa sig miljöer och huvudpersoner och behöver hjälp med detta. Metoder som föreslås är att använda en flanellograf där bilder av huvudpersoner fästs eller att rita av dem (Ärnström & Hagberg, 1991, s. 62).

Harriette Söderblom ”återupptäckte” flanellografens förmåga att väcka förskolebarns intresse för sagoberättande när Söderblom återupptog de nedlagda sagostunderna på Stockholms Stadsbibliotek i mitten av sextiotalet. Söderbloms metod var att berätta sagan en gång utan hjälpmedel men när Söderblom återberättade sagan en andra gång fick barnen hjälpa till att placera sagofigureerna på flanellografen. Söderblom lyssnade på barnens kommentarer och besvarade deras eventuella frågor och funderingar som sagan väckt hos dem och tillät barnen att få en aktiv roll i berättandet (Söderblom, 1986, s. 70).

2.3.4 Attributens funktion under sagostund

Bibliotekarien Britt Engdal beskriver hur hon vid sagostunder använde en handdocka som medhjälpare dess funktion var att driva på berättelsen om det förekom långa avbrott i sagoberättandet genom barnens kommentarer. Handdockan lockade även fram inlevelse och ömhet hos barnen (Engdal, 1997, s. 44). Dockan hjälpte även till att förflytta sagostundsledaren och barnen till sagans land (Ibid., s. 51). Engdal använde även ritualer vid sina sagostunder där handdockan spelade en stor roll. Dockan väcktes genom en magisk ramsa som lästes av Engdal tillsammans med barnen. Ramsan upprepades flera gånger för att alla barn skulle lära sig den. Syftet var att barnen och Engdal skulle känna sig som en utvald, speciell grupp som fått tillträde till den magiska sagovärlden. När dockan väckts måste hon genast hälsa på barnen och veta deras namn och på så sätt få varje barn att känna sig sedd och utvald för att följa med på det hägrande sagoäventyret.

Sagan började med en formel, en besvärjelse för att få en förtätad stämning som håller alla fast i sagovärlden. För att alla ska kunna ta sig in i sagovärlden, anser Engdal, bör gemensamma handlingar utföras. Ljud är lätta att utföra tillsammans för att illustrera det som sker i sagan. Det nämns knackningar, vinkningar, att trampa med fötterna och ropa, pang, härma hur det lät när den elaka häxan sprack. Ett inlevelsefullt minspel och röstlägesförändring hos sagostundsledaren ökar dramatiken i sagoberättandet. Engdal använde en speciell kjol vid sina sagostunder och lägger en enkel bild som symboliserar hela sagan, på en framträdande plats på kjolen, för att ligga till grund för barnens egna fantasier. Bilden klipptes ofta ut i tyg men kunde även bestå av en paljett eller en garnfläta. Vid nästa sagotillfälle hade symbolen fästs på kjolen och tillsammans gav de olika symbolerna upphov till egna fantasifula sagor hos barnen (Ibid., s. 52-55).

I ovanstående avsnitt beskrivs hur olika former av attribut används för att ge barnen en allsidig, omväxlande och underhållande sagostundsoplevelse. Det allsidiga användandet av ramsor, ljudillustrationer och rörelser talar till barnens sinnen. Deras hörsel, syn och rörelseförmåga tränas. Genom att använda en handdocka synliggörs barnen och det rikliga attributanvändandet ger barnen något att koncentrera sig på, gör att sagan konkretiseras för de yngsta barnen. Begrepp och abstrakta företeelser kan sagostundsledaren göra begripligt genom att i sagans form berätta om dem och låta attribut på ett handfast sätt förklara vad som avses. Engdal går in i en tydlig berättarroll genom sin markering med den speciella kjolen som pryds med en bild vilken utgör sinnesbilden för sagan.

2.4 Sagoberättandets funktion

Grunden i sagostunden är dock berättelse i någon form som i de flesta fall framförs av sagostundsledaren personligen. Berättelsen kan tillföra något utöver det som berättas till barnen och sagostundsledarens uppgift är att under sagostunden genom kommunikation styra berättandet så att barnen blir delaktiga i processen. Barnen kan genom sagoberättande på ett mångsidigt sätt utveckla redan befintliga förmågor och de kan även ta del av de andra deltagarnas tankar som berättelsen gett upphov till.

2.4.1 Empati

Empati kan stärkas, hävdar Margareta Öhman, genom att använda sagan. Sagans skilda karaktärer ger barnen möjligheter till insikt genom inlevelse och de kan även identifiera sig med dem. Barnen kan utveckla och bearbeta sina känslor och få inblick i olika universella existentiella frågor som sagorna framställer (Öhman, 1996, s. 150).

2.4.2 Samspel

I berättartraditionen ingår, framhåller Öhman, även ett samspel mellan berättaren och åhörarna. Berättaren iakttar sin publik och kan vid behov lägga till eller ta bort delar av berättelsen, beroende på reaktionerna från deltagarna. Att berätta en saga kräver både inlevelse och dramatik, likaså en insikt i åhörarnas upplevelse och uppfattning av sagan. Sagan, anser Öhman, har stor likhet med leken. Här finns turtagning mellan berättaren-åhörarna. Barnen har möjlighet att tolka in det de vill av sig själva i sagan, vilket kan göras genom den allmängiltighet som sagans form utgör. Tryggheten garanteras här, liksom i leken, genom den påtagliga inramningen, bara en saga-bara på lek (Ibid., s. 150-152).

Barnbibliotekarien Per Gustavsson tar också upp närhet mellan berättaren och de som lyssnar, både i psykisk och i fysisk bemärkelse. Lyssnarna är, anser Gustavsson, i hög grad medskapare i berättelseprocessen genom kommentarer, infall eller sitt kroppsspråk. Svåra ord kan förklaras eller klargöras genom det sammanhang det används i berättelsen. Lyssnarnas erfarenheter, deras frågor och tankar kan tas in i berättelsen. Det sker en anpassning till berättardeltagarna på ett naturligt sätt om berättaren är uppmärksam på åhörarnas reaktioner. Berättandet är, menar Gustavsson, i hög grad en ömsesidig handling (Gustavsson, 1992, s. 87).

Marsh Cassidy instämmer i påståendet att berättandet är en ömsesidig skapelse mellan de som lyssnar och berättaren. Berättaren påverkas även av det språk som talas av de som lyssnar och en anpassning sker medvetet eller omedvetet från berättarens sida. Det etableras ett kontrakt mellan berättaren och lyssnarna vilket innebär att berättaren å ena sidan lovar att efter bästa förmåga förmedla berättelser, åhörarna å andra sidan lovar att vara uppmärksam och ta till sig det som berättas. Det finns även ett gemensamt syfte vilket innebär att uppfatta, förstå, lära, men framför allt, att bli road.

Berättaren kan inte skiljas från åhörarna. Utan åhörarna existerar ingen berättare. Ingen kommunikation skulle finnas. Parterna påverkar varandra och hänsyn måste iaktas från ömse håll under berättandets gång. Berättelserna binder samman berättaren och de som lyssnar med den förflutna tiden och framtiden. I berättelserna kan upplevelser och erfarenheter som

människan gjort under tidens gång framställas, tolkas i ord och överförs från generation till generation (Cassady, 1993, s. 21-22).

Granberg framhåller att all sagoberättande ska kännetecknas av en direktkontakt med åhörarna. Berättaren ska under hela sagostunden vara vänd mot och ha ögonkontakt med barnen. En bra berättare, hävdar Granberg, är även en god iakttagare. Berättaren ska hela tiden läsa av åhörarnas reaktioner och hur engagerade och intresserade de verkar vara i det som berättas. Berättaren kan för att öka intresset hos åhörarnas exempelvis höja rösten, lägga in en paus, sänka rösten. Om någon i gruppen börjar störa kan det räcka med att vända sig direkt till det barnet men ibland kan det vara nödvändigt att förkorta eller avbryta berättandet (Granberg, 1996, s. 59).

2.4.3 Skapa gemenskap

Öhman menar att om en ram skapas kring sagoberättandet, så stärks gruppen. Gemenskapskänsla och tillhörighet utvecklas där sagostunden kännetecknas av en förväntansfull atmosfär (Öhman, 1996, s. 156). Sagostundsritualer ses av Öhman som betydelsefulla och ritualerna ska upprepas på samma sätt som sagan själv. Genom skapande av ett speciellt sagohörn eller att ha ett sagoparasoll som alla sitter tillsammans under, kan bidra till en särskild stämning. Genom att tända ett ljus eller en lampa som enbart används vid sagoberättandet, bidrar till att särskilja sagostunden från den vardagliga verksamheten (Ibid., s. 156-157).

Gunilla Brodins magisteruppsats utgår från en enkätundersökning där skälet till att anordna sagostunder på folkbibliotek är grundfrågan i undersökningen. En av anledningarna som framträder i det insamlade materialet, när det gäller anledningen till att arrangera sagostunder, är gemensamma upplevelser. Respondenter, som citeras av Brodin, talar om barnen får uppleva gruppsamhörighet, ha roligt, träna att vara i en grupp och möta andra barn vilket en del respondenter framhålls som speciellt viktigt för barn som inte deltar i förskoleverksamheten. Andra respondenter menar att gemenskapen ska delas med föräldrarna (Brodin, 2005, s. 34-35).

Även barnbibliotekskonsultenten Sue McCleaf Nespeca propagerar för att barnens föräldrar ska delta i sagostunden. McCleaf Nespeca anser att barnen behöver göra saker tillsammans med föräldrarna och föräldrarna, i sin tur, kan få lära sig hur man kan berätta och sjunga med sina barn. Föräldrarna, eller andra vuxna, kan medverka till att barnens uppmärksamhet består och stötta och uppmuntra barnen att delta i fingerlekar och sånger (enl. Lundblad 2001, s. 19-20).

2.4.4 Koncentrationsskapande

Sagoberättande stimulerar barnen att rikta sin uppmärksamhet mot det talade ordet, att lyssna. Genom ögonkontakt, gester, mimik och ändringar i röstläget kan sagans dramatiska inslag varieras för att barnen ska orka koncentrera sig. Sagan kan även berättas genom föremål för att förtydliga begrepp, ord och skeendet tredimensionellt. Olika former av material kan användas för att stimulera flerspråkiga barn. Om förmågan att skapa egna inre bilder är det primära för sagostunden bör endast några få symboliska föremål användas, anser Öhman (Öhman, 1996, s. 157).

Granberg påpekar att berättaren måste vara bekant med och tycka om sagan som den berättar. I annat fall finns risken att sagan berättas på ett trist sätt vilken kan få till följd att barnen tappas intresset för berättelsen. Om däremot berättaren låter sin egen förtjusning för berättelsen framträda under berättelsen genom ett medryckande sätt att använda rösten ökar det chansen att barnens intresse fångas och upprätthålls under hela berättelsens gång. För att ge berättelsen liv och hålla fast barnens intresse kan röststyrkan varieras, pauser läggas in i berättelsen för att exempelvis öka spänningen, gester och minspel som följer det som sker i berättelsen. Berättaren kan se glad ut när något roligt beskrivs i berättelsen, se ledsen ut när något sorgligt händer i det som berättas osv. Granberg anser även andra ljudillustrationer kan användas som passar in i skeendet i berättelsen (Granberg, 1996, s. 58).

Cassady menar att berättandet uppmuntrar till ett uppmärksamt lyssnande och lyssnandet i sin tur förbättrar barnens språkliga förmåga. En muntligt framförd berättelse gör vanligtvis större intryck på barn än skrivna och de minns dem bättre. Om en berättelse framförs uteslutande med ord ger det åhörarna möjlighet att öva upp sin förmåga att visualisera och tolka in den egna förståelsen i berättelsen och få en egen föreställning om de gestalter, miljöer som förekommer i berättelsen (Cassady, 1993, s. 20).

2.4.5 Förmedla kulturarvet

Granberg anser att sagor hör till kulturarvet och då inte enbart som litteratur utan också som förmedlare av regler för samlevnad, moral, hur samhället är uppbyggt, förståelse, bearbetning av känslor, erfarenheter och uppfattningar (Granberg, 1996, s. 45).

I Gunilla Brodins enkätundersökning bekräftas att många bibliotek ser som en av sina uppgifter att överföra det kulturella arvet till barnen under sagostunden. Folksagor ses som en del av kulturarvet men även rim, ramsor, lekar och sånger anges som viktigt att förmedlas till barnen. Barn som kommer från andra kulturer ses också som en viktig grupp att förmedla traditionella sagor till, för att förbättra kunskapen i svenska (Brodin, 2005, s. 31).

Kulturhistorien hålls levande genom berättande, hävdar Cassady. Berättandet ger inblick i andra personers handlingssätt, värderingar osv. Cassady påstår till slut att barn som lyssnat till berättelser generellt har en positiv attityd till litteratur och i förlängningen mer motiverad att läsa (Cassady, 1993, s. 20-21).

Granberg sammanställer i flera punkter syftet med sagostunden:

UNDERHÅLLANDE. Sagostunden ska locka, engagera och roa barnen. Kunskaper och erfarenheter lär barnen in genom lek, de lär när de har roligt.

GRUPPSTÄRKANDE. Sagostunden ger barnen en gemensam, positiv upplevelse vilket stärker samhörigheten i barngruppen.

SPRÅKUTVECKLANDE. Sagoberättaren blir en språklig förebild både vad gäller uttal, meningsbyggnad, nya ord och begrepp.

JAGSTÄRKANDE. Sagostunden uppmuntrar barnen till att ta initiativ och till att berätta själva.

KONCENTRATIONSTRÄNANDE. Sagostunden lockar barnen till att lyssna aktivt till berättarens ord och ta till sig "bildspråket".

KUNSKAPSFÖRMEDLANDE. Sagostunden kan förmedla information om människor, djur, företeelser och sammanhang.

KULTURBÄRANDE. Sagostunden ger barnen en kulturell upplevelse som förmedlar moral och tradition.

INTRESSEVÄCKANDE. Sagostunden kan skapa intresse för litteratur och kultur hos barnen.

FANTASIEGGANDE. Sagostunden kan väcka barnens fantasi. De lockas att använda och vidareutveckla den.

EMPATIGRUNDANDE. Sagostunden ger barnen tillfälle att identifiera sig med och känna sympati för sagans figurer. Därmed kan de få begynnande förståelse för känslor och upplevelser. (Granberg, 1996, s. 47)

3. Teori

Den övergripande frågeställningen i den här uppsatsen är varför attribut används vid sagostunder på folkbibliotek. Finns det delar i sagostunden som kan överföras till den teori som Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi, har som utgångspunkt i boken *Lärande i praktiken* (2000), det sociokulturella perspektivet, vilket innebär ett pedagogiskt inriktat perspektiv på lärande. Roger Säljö utgår, i sin tur, från den ryska psykologen Lev S. Vygotskys tankar om mänsklig utveckling som Vygotsky utvecklade under 1920- och 1930-talen i Sovjetunionen (Säljö, 2000, s. 48). Leontiev, en annan rysk psykolog, var elev och senare medarbetare till Vygotsky. Leontiev utvecklade en begreppsram som kallas verksamhetsteori eller aktivitetsteori, som Säljö refererar till (Ibid., s. 137).

I kommande avsnitt är tanken att definiera begrepp som är grundläggande inom ett sociokulturellt perspektiv. Dessa begrepp ska sedan användas i analysdelen för att få en uppfattning om sagostundens element kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv.

I det komplexa samhället som skapats krävs processer av lärande på flera nivåer hos individen och kollektivet. Hur den vuxne handlar i olika situationer har föregåtts av sociokulturella processer och erfarenheter. Vårt beteende, tänkande, sättet att kommunicera och uppfatta verkligheten har sin grund i sociala och kulturella upplevelser och beror inte på, i någon större grad, mänskliga instinkter eller andra genetiska förutbestämda reflexer och beteende. Människan har skapat en mångfald av kulturer med olika världssyn, kunskapsgrund över hela världen. Människan är en aktiv varelse som inte nöjer sig med de förutsättningar som finns i omgivningen utan försöker påverka och skapa sin omvärld där även utveckling och lärande sker (Ibid., s. 35).

3.1 Utvecklingsnivåer; biologisk till sociokulturell

Enligt Vygotsky, som Säljö refererar till, sker en persons utveckling på två plan, dels en biologisk mognad där vår förmåga att uppfatta, ingripa och samspela med omvärlden utvecklas. I mognaden ingår att kontrollera kroppen och dess funktioner, ta föremål med handen, kunna krypa och senare gå. Barnet är redan från födelsen inriktat på människor i sin omgivning, svara på och att vara öppen för fysisk och verbal kommunikation. Dessa egenskaper finns redan från början inprogrammerat i våra gener och den påföljande kommunikativa och sociala utvecklingen pågår genom en växling mellan den biologiska utgångspunkten och det kontaktbehov som barnet har med andra och inriktningen mot ett aktivt samspel med andra människor i den omgivande miljön.

Samspelet med omgivningen skiljer sig markant åt vid jämförelse av olika miljöer, kulturer, samhällen och historiska perioder. De faktiska villkoren och de materiella förutsättningarna varierar och så även vilka regler och kulturella normer som barnen förväntas ta del av och upprätthålla. Utvecklingen har övergått från en huvudsakligt biologisk förutbestämmd process till ett förlopp som sker inom sociokulturella förhållanden (Ibid., s. 35-36).

3.2 Samspel

I ett sociokulturellt perspektiv som har sin startpunkt i samspelet mellan gemensamma tillgångar för tänkande och handlingar på den ena sidan och personligt lärande på den andra sidan, blir den fundamentala bilden av utvecklingen hos människan annorlunda. Det anses

inte att individens utveckling är helt beroende av en personlig aktivitet i samspel med omvärlden, utan ett barn föds in i och utvecklas i samspel med andra. Erfarenheter görs tillsammans med andra och dessa ger oss hjälp, ofta omedvetet, att förstå hur världen fungerar och skall uppfattas. Omvärlden förtolkas dvs. medieras för barnet genom lek och samspel med personer i olika situationer i barnets omgivning. Barnet lär sig uppmärksamma, agera och beskriva verkligheten på ett sätt som främjas och godkänns av omvärlden (Ibid., s. 66).

3.3 Kommunikation

Olika former av mänsklig kommunikation blir i ett sociokulturellt perspektiv en kanal genom vilket lärande och utveckling sker. Kommunikation blir länken mellan det inre tänkandet och det yttre (interaktion). Utveckling ses ur ett sociokulturellt perspektiv som en socialisation in i omgivningens handlingar, föreställningar och kulturella samspelsmönster, vilka existerar i och genom kommunikation och av den anledningen skiljer sig åt mellan olika samhällen och livsmiljöer (Ibid., s. 68)

Genom kommunikationen blir barnen delaktiga i kunskaper och färdigheter och genom att lyssna till andra får barnen en uppfattning om hur värden är beskaffad och ur skilda situationer får barnen en bild av hur man lämpligen bör reagera och agera. Barnen föds in i pågående interaktiva och kommunikativa processer och i processerna finns inbyggda förhållningssätt och perspektiv på omvärlden (Ibid., s. 37).

Mänskliga handlingar situeras i sociala praktiker. Handlingarna har sin grund i egna kunskaper och erfarenheter och vad som medvetet eller omedvetet krävs, tillåts eller rent av uppmuntras i en viss verksamhet (Ibid., s. 128).

Barnet måste lära sig förstå hur handlingar och sammanhang är kopplade till varandra, med andra ord, hur tänkande, kommunikation och fysiska aktiviteter är situerade i kontexter. Socialisering är inte enbart en inläring av vissa tillämpliga regler utan barnet ska nå en insikt i varför vissa handlingar uppfattas som lämpliga i en viss situation och varför en snarlik handling leder till ogillande från omgivningens sida i en annan situation (Ibid., s. 130). Barnet lär sig tillsammans med föräldrar i leken samspelsregler, turtagningsregler i kommunikation, objekt- och personbeteckningar osv. Tillsammans med den vuxne blir barnet, anser Säljö, en lärling i sociala samspel som utövas av den vuxne (Ibid., s. 67).

Människans sätt att uppfatta och agera i världen är tätt sammankopplat med det sociala och kulturella mönster som finns i dess omgivning. Människan övertar sättet på vilket omvärlden talar, löser och definierar problem och använder dem för egen del. De kulturella föreställningarna och redskap överförs genom kommunikation och den är också länken mellan kulturen och människans tänkande (Ibid., s. 105).

Människan re-representerar världen inför sig själv och inför andra med samma redskap; kommunikationen har en yttre sida vänt mot omvärlden (interpsykologisk) och en inre sida vänt mot oss själva och det egna tänkandet (intrapsykologisk). Tänkandet hos människan ses som former av kommunikation som människan uppmärksammat, anammat och brukat som en tillgång i framtida situationer. Tankar, idéer och hur en situation hanteras har en utpräglat socialt och interaktiv grund. På grund av detta blir människan nära förbunden med vår omgivning, dess historia och omgivningens föreställningar tillsammans med dess sociala verksamheter. Människan övertar omgivningens sätt att beteckna företeelser och begrepp för att kunna göra sig förstådd av andra och kunna delta i sociala samspel. Men människan kan

även ta till sig invecklade och abstrakta kunskaper som anses vara viktiga att ha en uppfattning om i den kultur man är uppvuxen i. Vygotskys term för det som beskrivits är internalisering, vilket Säljö menar kan tolkas på många olika sätt. (Ibid., s. 105-106).

3.4 Internalisering

Begreppet internalisering innebär att lärande anses vara att ersätta befintliga kunskaper/färdigheter och dylikt med annat. Men, hävdar Säljö, med tanke på att kunskap situeras i sociala praktiker innebär det istället att de nya erfarenheterna läggs till de gamla. Dessa erfarenheter förs vidare av människan och när man hamnar i nya okända sammanhang kan det man tidigare erfarit användas eller förkastas. Tal och tänkande saknar gränser, anser Säljö. Människan deltar i att sprida och dela olika former av kunskap, erfarenheter med varandra. Det handlar inte om en förflyttning från det yttre till det inre (Ibid., s. 151-152).

3.5 Mediering

Mediering har, påpekar Säljö, en central betydelse inom den sociokulturella teorin och innebär att vårt tänkande och föreställningsvärld är framvuxen ur och av den anledningen påverkad av vår kultur och dess intellektuella och praktiska redskap. Detta synsätt skiljer sig från en kognitivistisk föreställning som ser intellektet som rationellt och något som finns underliggande i våra aktiviteter i reella mänskliga verksamheter. Men, påstår Säljö, mediering av verkligheten genom konkreta och mentala redskap är ett faktum och det framträder tydligt i det komplexa samhället.

Begreppet medierar härstammar från tyskans Vermittlung (förmedla) och uttrycker att individen inte lever i en otolkad kontakt med omvärlden. Istället behandlar vi den med hjälp av olika konkreta och intellektuella hjälpmedel som bildar sammanhängande enheter i våra sociala verksamheter (Ibid., s. 81-82).

3.6 Mediering och artefakter

Utvecklingen av artefakter kan inte ses som döda produkter utan mänsklig kunskap, insikter, sedvänjor och begrepp finns inbyggda i olika former av tillbehör och av den anledningen utvecklas ett samspel mellan tillbehör och mänskligt agerande, anser Leontiev, som Säljö hänvisar till (Ibid., s. 80). Genom en sammankoppling av en tänkande person och ett till synes dött föremål kan föremålet förvandlas till ett känsligt redskap som kan användas för att kommunicera med omvärlden med stor tillförlitlighet. En kompetent användare och en artefakt kan bli delar av komplexa sociala och intellektuella praktiker (Ibid., s. 81).

3.7 Mediering genom språk

Språket är det viktigaste verktyget för mediering, hävdar Säljö. Men språkliga uttryck kan uppfattas som abstrakta företeelser och därigenom bli mindre gripbara och verkliga än fysiska föremål och handlingar. Men, påpekar Säljö, språket är det unika elementet för skapande av kunskap och människors förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med andra. Världen uppfattas som meningsfull genom mediering av ord och språkliga utsagor. Via kommunikation med andra personer kommer människan i kontakt med olika sätt att beteckna och framställa världen som är användbart för att samspela med andra i skilda verksamheter.

Språket kan delas in i tre funktioner som ligger till grund för lärande i sociokulturellt perspektiv.

De tre funktionerna är:

Språket utpekande funktion

Dess semiotiska (semantiska) funktion

Dess retoriska funktion

3.8 Språkets utpekande funktion

Det är tydligt att språkliga uttryck, termer och ord har en utpekande funktion, eller som Vygotsky enligt Säljö, väljer att benämna begreppet, en indikativ funktion. Genom språkliga kategorier kan individer peka ut och namnge föremål i sin omgivning. Vi kan ersätta pekfingret med ord och uttryck. Om ett intressant föremål finns inom en individs blickfång kan den välja mellan att peka eller använda språket för att få andra att se det som fångat intresset. I båda fallen uppnås samma mål.

Det finns dock en skillnad mellan dessa förhållningssätt som gör att språket blir ett starkt redskap i samspel med omvärlden. Språket ger individen en möjlighet att klarlägga vad det är hos det utpekade föremålet som är intresseväckande och bör observeras. En annan möjlighet som språket öppnar dörren för är att man kan vara på olika platser och ändå beskriva händelser och föremål för den icke närvarande på ett begripligt sätt. Språket ger förmågan att tala om händelser i förfluten tid och även tala om framtidsvisioner. Individen binds inte vid den miljö som den för tillfället befinner sig i utan kan tala om ämnen som inte finns i den kontext som individen befinner sig i. Språket kan hänvisa till abstrakta begrepp som ingår som en viktig del av individens liv, exempelvis ångest, rättvisa osv. Språket kan användas för att referera till andra språkliga fenomen. Individen får redskap att beskriva och förklara verkligheten. Med språket och de kommunikativa hjälpmedel det innehåller kan individen göra en analys och förstå mänskliga företeelser som är språkliga till sin natur (Ibid., s. 81-84).

3.9 Språkets semiotiska funktion

I den innebördsskapande-semiotiska dimensionen finns viktiga element av människans kunskap och världsbild inbakad (Ibid., s. 91). I ett sociokulturellt perspektiv framhålls det att språkliga uttryck inte kan ses som neutrala beteckningar i omvärlden. Språkliga framställningar innehåller värderingar, inställningar och antaganden som i många fall är dolda för oss (Ibid., s. 86).

Individer lägger in subjektiva beståndsdelar och intentioner i språkliga uttryck vid användande av dem för att beskriva en händelse. Att lära sig använda språket innebär även inläring av en komplicerad praktik där inslag av liknelser, ironi och andra former av språkspel ingår och där språkets föränderlighet gör att gränsen för språkförnyelse saknas (Ibid., s. 87-88).

3.10 Språkets retoriska funktion

Att lägga tyngdpunkten på språkets retoriska karaktär är att uppfatta det som ett levande verktyg för meningsskapande mellan individer vilka agerar i och genom språket i sociala verksamheter. Detta synsätt skiljer sig från ett formellt system som innebär språkbehärskning eller förklara termer och uttryck. För att förstå språkets retoriska kraft i mänsklig verksamhet måste människors användande av språket i skilda sociala praktiker studeras. Människor lär sig att ett yttrande i en speciell omgivning har en speciell mening medan samma yttrande i en annan miljö tolkas på ett helt annat sätt. De skilda betydelseerna blir uppenbara i interaktion med andra, i samspel med andra synliggörs begrepp och yttrande (Ibid., s. 89).

4. Metod

Syfte med min uppsats är att få en bredare insyn i sagosundens upplägg inom folkbiblioteksverksamheten. Jag vill även se om attribut används under sagostunden, om så är fallet, vilken funktion har attribut under sagostunden.

Syftet med uppsatsen leder fram till tre frågeställningar:

Varför används attribut vid sagostunden?

Vilka attribut används vid sagostunden?

Vilka funktioner har attribut vid sagostunden?

Mitt val av metod för att få svar på mina frågeställningar diskuterar jag i kommande avsnitt vilket sedan följs av hur litteratursökningen gått till och en granskning av den litteratur som använts i uppsatsen. Mina datainsamlingsmetoder redovisas och här förklarar jag även mitt val av intervjupersoner. Avsnittet avslutas med en beskrivning av hur jag gick till väga vid analysen av det insamlade materialet.

4.1 Metodansats

Att försöka klargöra vad förståelse och tolkning är, hur förståelse är möjligt och problem som kan uppstå vid tolkning av meningsfulla fenomen kallas för hermeneutik (Gilje & Grimen, 1992, s. 176). Mening blir ett begrepp som använts om mänskliga aktiviteter och även om resultat av mänskliga aktiviteter. Ett kännetecken för meningsfulla fenomen är att de måste tolkas för att förstås (Ibid., s. 175). Det anses inom hermeneutiken att meningsfulla fenomen bara kan förstås i det sammanhang eller den kontext de uppträder i. Sammanhanget ger dem en bestämd mening och grunden för forskaren att förstå dem (Ibid., s. 188-189). Ett annat viktigt begrepp som använts vid tolkningsprocessen är den hermeneutiska cirkeln. Kortfattat pekar den hermeneutiska cirkeln på samband mellan det som ska tolkas, förförståelse och det sammanhang som det måste tolkas i. I den hermeneutiska cirkeln pendlar forskaren mellan helheten och delarna, mellan det som ska tolkas och den kontext som det ska tolkas i, mellan det som forskaren ska tolka och den egna förförståelsen. Hur en del tolkas, beror på hur helheten tolkas och helhetstolkningen är beroende av delarnas tolkning. Tolkningen av fenomenet påverkas av hur kontexten tolkas och vice versa. Vid motivering av tolkning av en del av texten måste hänvisning ske till tolkningen av hela texten. Motivering vid helhetstolkning av texten hänvisas till textens delar (Ibid., s. 190-191).

Jag anser att hermeneutiken som analysmetod kan användas för att besvara mina frågeställningar och jag har tänkt omkring det på följande vis. Berättarförstärkande attribut uppfattar jag som meningsfulla fenomen, de uttrycker en mening, har en betydelse. Ett meningsfullt fenomen bör studeras i sitt sammanhang, den miljö det uppträder i, för att kunna tolkas och följaktligen var sagostunden en lämplig plats för undersökningen. Först bör hela miljön där sagostunden förekommer studeras, var den avskild från andra aktiviteter, gav den ett röligt intryck, fanns det speciella sittplatser för deltagarna osv. Under observationen bör de enskilda delarna av sagostunden iaktas, vilka attribut användes, sagostundsledarens klädsel, interaktion med åhörarna genom sång, ramsor och reaktioner från deltagarna när attribut togs fram och andra spontana yttrande från publiken bör noteras. Om sagostundsledaren svarar på något oväntat sätt bör även det skrivas ned. Den egna tolkningen (förförståelsen) kunde jämföras med sagostundsledarens syfte med specifika handlingar under sagostunden, när

intervjun genomfördes. När fler observationer, intervjuer har genomförts, kan den växelvisa tolkningen av helheten och de olika delarna ta sin början. Analysutfallet går det inte att uttala sig om i förväg, men de föreställningar jag haft om attributanvändande kommer sannolikt att förändras under analysens gång.

4.2 Litteratursökning

Jag inledde min informationsinsamling genom att gå in på Borås högskolebiblioteks katalog. Snabbt fann jag Catarina Lundblads magisteruppsats *Muntligt berättande på folkbibliotekets sagostund*. Referenslistan i nämnda magisteruppsats gav många användbara referenser. Söktermer som användes var *sagostund*, *folkbibliotek* vilka även användes vid sökningar i *nordiskt BDI-Index*. Jag gick även in på Borås stadsbiblioteks katalog och hittade ett exemplar av Valfrid Palmgrens bok *Bibliotek och folkuppfostran: Anteckningar från en studieresa i Amerikas Förenta Stater* som kunde lånas direkt eftersom boken vid söktillfället var utlånad på Borås högskolebibliotek. Sökningar skedde även i utländska databaser som *LISA* och *Eric*. Här användes söktermerna *storytelling*, *public library*, *attribute*, *puppet* i olika kombinationer. Det fanns mycket material angående sagostunder men mer sällan i min speciella inriktning på attributanvändande vid sagostunder inom folkbibliotekets ram. Dock fann jag en artikel skriven av William Painter där Painters erfarenheter gällande användandet av enkel dockteater vid bibliotekets sagostunder. Vidare fann jag en artikel skriven av Harriette Söderblom där Söderblom beskriver sin metod att använda flanellografen som hjälpmedel när hon blåste liv i sagostunder på det bibliotek hon arbetade på i mitten av sextiotalet. I slutskedet av uppsatsarbetet tillkom Gunilla Brodins magisteruppsats (2005) som behandlar syftet med sagostunden ur ett historiskt och nutida perspektiv.

Jag är medveten om att den litteratur jag funnit har en positiv inställning till sagostunden i sin helhet och även till attributanvändande. Det har varit svårt att finna neutral eller kritisk, ifrågasättande av nyttan med sagostunden. Det som jag trots allt funnit var en politisk kritik av sagorna som under en period på 1960-1970-talet påverkade inriktningen på sagostunden till andra former av aktiviteter och i vissa fall blev följden att sagostunden lades ner vid vissa större bibliotek.

4.3 Datainsamlingsmetod

För att få en egen uppfattning om varför attribut används under sagostunden, vilka berättarförstärkande attribut som används under sagostunden, deras funktioner, samspel mellan sagostundsledare och sagostundsdeltagarna och andra okända fenomen, beslutade jag mig för att besöka ett antal sagostunder och genom observationer få ett underlag till mina uppsatsfrågor. I nära anslutning till observationen vore det lämpligt om en kort intervju med sagostundsledaren arrangeras där frågor gällande sagostundsledarens syfte med att använda berättarförstärkande attribut under sagostunden och frågor som rör andra händelser, som jag lade märke till under observationen, ställs.

4.3.1 Tillvägagångssätt

Min tanke var att besöka ett antal sagostunder på olika folkbibliotek och under sagostunden notera om attribut används och i så fall vilka (i vilken form de förekom, som handdockor, ett föremål tillverkat av sagostundsledaren, en plastfigur och så vidare). Antalet attribut som förekom under observationen noterades. Om sagostundsledaren bar ett speciellt plagg eller

något annan utmärkande detalj, antecknades detta. Hade sagostundsledaren med sig andra föremål exempelvis en korg där attribut eller sagobok dolde sig skulle det uppmärksammas av mig och det gällde även om sagostundsledaren satt på en särskilt markerad plats. Inleddes sagostunden med något särskilt ljudarrangemang, om ett speciellt ljus tändes eller om det ingick dofter, exempelvis rökelse, under sagostunden, räknades även detta som berättarförstärkande attribut. Magiska ramsor och gemensamma handlingar som utfördes under sagostunden var andra fenomen som skulle antecknades av mig.

Mitt val av folkbibliotek grundade sig på att det hade en livlig barnverksamhet där olika teman och aktiviteter ordnades för att skapa och upprätthålla barnens intresse för det biblioteket kunde erbjuda dem. Det ansåg jag tydde på att det fanns en engagerad och erfaren personal som kunde tillföra intressanta och förhoppningsvis nya infallsvinklar på min undersökning.

Innan någon observation utfördes tog jag kontakt med det aktuella folkbiblioteket, presenterade mig och förklarade varför jag ville ha tillåtelse att delta i sagostunden. I samband med kontakten framförde jag min önskan att få en kort intervju med sagostundsledaren.

Vid kontakt med det utvalda folkbiblioteket fick jag av den som ansvarade för sagostunden veta att som krav för att delta i sagostunden för att observera och intervjua den som höll i sagostunden, skulle jag även delta i en annan sagostund med en annan sagostundsledare och intervjua även denne. Anledningen till detta, som jag uppfattade det, var att det skulle bli en "rättvisare" bild av sagostunden om fler än en observation/intervju genomfördes.

Mitt primära intresse var att se vilka attribut som användes under sagostunden och vilken funktion de intervjuade sagostundsledarna angav för att använda specifika attribut. Därför ansåg jag, trots att sagostunderna hölls i samma biblioteksmiljö, att sagostundsutplägget var det som skulle uppmärksammas i första hand under observationerna och sagostundsledarnas åsikter som var det fundamentala när det gällde intervjuerna. Därför accepterade jag det tillvägagångssätt som krävdes för att få tillgång till observations- och intervjuunderlag till min uppsats. Jag betonade även vid det här tillfället att inga namn eller platser skulle nämnas i uppsatsen.

Jag är medveten om att det faktum att de två observationerna och intervjuerna har skett inom samma folkbibliotek kan medföra att eventuella allmänna förhållningssätt (policy) som råder inom det undersökta folkbiblioteket kan lysa igenom när det gäller utförandet av sagostunden och i svaren på mina frågor.

Men efter de utförda observationerna och intervjuerna kan jag konstatera att det var onödiga farhågor eftersom jag bevittnade två skilda utplägg där individuella intresse tagits till vara.

Jag får i samråd med sagostundsledaren bestämma hur jag ska presenteras för de andra sagostundsdeltagarna för jag inser att det kan bli svårt att förbli anonym om jag ska föra anteckningar. Enligt Holme och Solvang bör en observatör uppföra sig på det sätt som gruppen förväntar sig för att uppnå bästa resultat, men att det kan vara svårt att känna till gruppens förväntningar i förväg. Att inta den rollen ger, trots eventuella svårigheter, den bästa möjligheten att fungera på gruppens villkor och minimera risken att gruppledarna påverkas (Holme & Solvang, 1997, s. 115). Jag kommer inte att ta med ett barn som förövändning att vara med på sagostunden och inser att det kan skapa problem om de andra sagostundsdeltagarna inte vill att jag ska vara med eller att intresset fokuserades på vad jag

gör istället för att barnen och eventuella vuxna ägnar sig åt att lyssna på sagostundsledarens berättelse. Jag utgår från att sagostundsledaren uppträder professionellt och inte låter sig störas av min närvaro men samtidigt är jag medveten om risken att mitt deltagande på det omedvetna planet kan påverka den som berättar.

Jag blev inte presenterad för de andra deltagarna under mina två observationer på det aktuella folkbiblioteket. Men ingen, varken barn eller vuxna, reagerade på något hör- eller synbart sätt på min närvaro. Sagostundsledarnas uppträdande under observation A och B uppfattade jag som avslappnat och naturligt och båda två var koncentrerade på sin arbetsuppgift.

Under sagostunden antecknade jag stickord och utgick från den observationsmanual som återges som bilaga ett i uppsatsen. Dessa stickord låg till grund för fältanteckningar, som skrevs ut i sin helhet, i så nära anslutning till observationen som möjligt, vilket rekommenderas av Holme och Solvang (Ibid., s. 116).

4.3.2 Observationer

Observationer, anser Pål Repstad, är en metod som passar när frågeställningen är nära förenad med ett begränsat och tillgängligt geografiskt område. Det gäller att finna ett fält (område) som klarlägger de frågeställningar som man vill undersöka. Observationsplatsen ska helst även vara så allmängiltig att de observationer och miljömässiga förhållandena kan överföras och ses som typiska på andra liknande observationsområden (Repstad, 1999, s. 25). Repstads definition på observation stämmer i mitt fall för sagostunden i ett folkbibliotek är ett begränsat område för observation som kan ge svar på frågor anknutna till användandet av attribut under sagostunden

4.3.3 Intervjuer

Det kändes naturligt att följa upp de observerade sagostunderna med intervjuer för att få sagostundsledarnas egna synpunkter på varför de valde de observerade attributen och dess funktion. Min förhoppning var att det skulle bli mindre stelt när det fanns en händelse som vi båda kunde relatera till. Jag använde metoden med öppna frågor för att jag trodde att observationen gav upphov till nya frågor som jag inte reflekterat över innan. Holme/Solvang påpekar att en kvalitativ undersökning innebär ett flexibelt förhållningssätt där upplägget kan ändras under undersökningens gång och nya frågor läggs till för att få tillgång till ny kunskap och ny förståelse (Holme & Solvang, 1997, s. 80).

Repstad föreslår att man ska göra sex till åtta intervjuer som grund men anser samtidigt att det egentligen inte finns något svar på hur många intervjuer som är lagom. Men Repstad hävdar att ett heterogent urval av intervjupersoner kräver fler än en homogen grupp (Repstad, 1999, s. 70). I mitt fall ska både observationer och intervjuer analyseras så frågan jag ställde mig var hur mycket tid som kunde läggas på intervjuerna och observationerna för att hinna med ett noggrant analysarbete. Men självfallet var det en fördel att ha ett rikhaltigt material som utgångspunkt vid analysen. En tänkbar lösning på det här problemet var att be att få återkomma med kompletterande frågor om brister upptäcktes under analysens gång.

Min intention var att med utgångspunkt i den intervjumanual som finns med som bilaga två anteckna det viktigaste som intervjupersonen sade och i så nära anslutning som möjligt till intervjun påbörja arbetet med att skriva ned ett noggrant referat av det som sagts under

intervjun med utgångspunkt i de stödord som noterades under intervjun där även egna iakttagelser medtogs. Under intervjuerna förekom inga bandupptagningar.

Intervjuperson B bad att få en utskrift av intervjun översänd till sig via e-mail vilket jag också gjorde. I det meddelande som åtföljde utskriften bad jag henne att kommentera, korrigera eller utvidga eventuella ofullständiga eller felaktigt uppfattade svar som jag skrivit ned. Jag fick omgående svar där hon sa sig vara nöjd med min tolkning av hennes svar och att hon inte hade något att tillägga.

Mina intervjuer var enbart inriktad på sagostundsledarna och jag valde bort de övriga sagostundsdeltagarna. Anledningen till detta var att jag ansåg att det var svårt att få en bra respons från barn när jag var en totalt främmande person som de aldrig mött förut i något sammanhang. Frågorna måste utgå från barnens nivå, de skulle förstå dem och hur man går tillväga för att uppnå detta saknade jag praktiskt och teoretisk kunskap om. Föräldrarna kunde ju också ha en negativ inställning till att bli intervjuade och om de ville sig riktigt illa kunde alla tilltänkta intervjupersoner vägra att delta och hota hela upplägget.

För att lyckas med att intervjua barn och föräldrar bör det förberedas i förväg genom exempelvis att anslag sattes upp på det aktuella folkbiblioteket eller att jag själv före sagostunden informerade om mitt syfte med att intervjua sagostundsdeltagarna. Detta förfaringssätt krävde en lång förberedelsetid med ett osäkert utfall och av den anledningen avstod jag från att intervjua föräldrarna och barnen som deltog under sagostundsobservationerna.

4.4 Analyismetod

Efter det att observationerna och intervjuerna var klara och nedskrivna försökte jag utifrån mina frågeställningar och den litteratur jag funnit placera in det insamlade materialet under ”rätt” rubrik. Jag började med att utifrån det sociokulturella perspektivet, som Roger Säljö framställer det, systematiskt leta efter sociokulturella markörer i den litteratur jag refererat till. Sedan gick jag vidare till de refererade observationerna och intervjuerna och även där plockades materialet sönder och de olika delarna som observerades under sagostunderna, tillsammans med sagostundsledarnas egna tolkningar av sagostundsinslagen och min egen förförståelse, jämfördes med den sociokulturella teorin för att om möjligt hitta kännetecken för de sociokulturella aspekterna i undersöksunderlaget.

De attribut jag sett under observationerna placerades under avsnitt 6.2. Utifrån dessa attribut gick jag vidare till litteraturen för att se om de attribut som användes under sagostunden fanns beskrivna och hur dess funktion tolkades av författarna och jämförde med vad sagostundsledarna ansåg om attributens funktion under sagostunden.

5. Resultatredovisning

I det kommande avsnittet finns en redovisning av de två genomförda observationerna och sedan följer intervjuerna med de två sagostundsledarna som ledde de observerade sagostunderna. Mina observationer/intervjufrågor utgår från de manualer som finns redovisade som bilagor. Mitt intresse har fokuserats på om attribut används under sagostunderna, vilka i så fall. Vidare har jag noterat i vilken form kommunikation mellan barnen- sagostundsledaren har uppträtt. Om det förekommit uppmuntran från sagostundsledarens sida att barnen ska delta och barnens spontana syn- och hörbara reaktioner på det som händer under sagostunden anser jag också är viktigt att uppmärksamma.

Jag inleder med att ge en beskrivning av hur sagostundsverksamheten är organiserad, vilket framgår av den verksamhetsplan som det aktuella folkbiblioteket utgår från.

5.1 Verksamhetsplan för det undersökta folkbiblioteket

Vid intervju med sagostundsledare A fick jag tillgång till 2004-års verksamhetsplan för det undersökta folkbiblioteket. Folkbibliotekets grundläggande uppgift är att erbjuda ett brett, aktuellt medieurval för upplevelser, information och kunskap. Folkbiblioteket ska även tillhandahålla modern teknik vilket bland annat innefattar informationsdatabaser, anpassade medier och ställa bibliotekets tjänster till förfogande via Internet.

Personalen är, enligt verksamhetsplanen, indelat i fem arbetslag med olika inriktningar där barn och ungdomar ingår som en egen avdelning.

Inom verksamhetsområdet barn och ungdom finns en punkt som innebär att kommunens förskolor erbjuds biblioteksbesök som innefattar en sagostund, en förmiddag per vecka. En annan punkt tar upp att sago- och sångstunder ska arrangeras under både vår och höst under en tioveckorsperiod. Det här åtagandet innebär att det aktuella folkbiblioteket går ut och marknadsför sin verksamhet till alla barn inom förskolan och erbjuder även barn som inte finns inom förskoleverksamheten att ta del av sagostunder. Folkbiblioteket uppfyller på så sätt en annan uppgift som finns upptagen i verksamhetsplanen, att vara öppet och tillgängligt för alla, alla grupper av barn ska kunna få tillgång till en sagostund inom folkbibliotekets ram.

5.2 Observation A

Observation A skedde i ett folkbibliotek som har en avskild del för sagostundsverksamheten. Rummet är inrett med en heltäckande matta i dämpad färg. Väggarna täcks med färgglada mönstrade draperier, vilket medför att intryck och ljud utifrån den ordinarie verksamheten i folkbiblioteket försvinner. Det råder ett behagligt halvmörker i rummet och det tillsammans med de dämpade ljuden gör det lättare för sagostundsdeltagarna att koncentrera sig och ställa in sig på att få höra en saga. Åhörarna under min observation bestod av sex barn och åtta vuxna, jag och sagostundsledaren inräknade. Barnens ålder var omkring 3-6 år.

Barnen och även några vuxna placerade sig på färgglada kuddar på golvet i en halvcirkel och framför dem placerade sig sagostundsledaren på en stol. De övriga vuxna satt utspridda på stolar som var placerade längst väggarna. Innan sagostunden började uppmärksammade sagostundsledaren att ett barn hade med sig en nalle, och frågade om den också ville höra en saga. Barnet nickade. En stor kista stod placerad nära sagostundsledaren och ovanpå den stod

en gammal koppargryta. Sagostundsledaren var neutralt klädd utan iögonfallande smycken eller dylikt.

Sagostundsledaren tar fram grytan och visar den för barnen. Sedan berättar hon att grytan har hon fått av en gammal gumma som i sin tur berättade att grytan är förtrollad och kan koka gröt av sig själv. Men för att det ska fungera måste de rätta orden uttalas. Koka gryta, för att den ska börja och håll upp gryta, för att den ska sluta.

En dag, berättar den gamla gumman för sagostundsledaren, när gumman var liten skulle hennes mor koka gröt. Grytan kokade men när det räckte med gröt hade gummans mor glömt bort vilka magiska ord som skulle användas för att få stopp på grötkokandet. Det blir gröt överallt medan gummans mor försöker med olika ord få stopp på grytan. Men just då kommer gumman, som är en liten flicka i sagan, hem och använder de rätta orden och får stopp på grytan. Sagostundsledaren frågar barnen om de tror att hon vågar använda grytan och en pojke menar att det vågar hon för han ska hjälpa till att städa om grytan inte slutar koka gröt.

Den andra sagan som framförs är, *Pojken som åt ikapp med jätten*, en annan klassisk folksaga. Sagan berättas med gester och olika röstlägen beroende på vem som talar i sagan. I sagan skrämmer en elak jätte en skogshuggarfamilj så att ingen vågar gå ut och hugga ved. I tur och ordning sänder fadern ut sina två äldsta söner som rädda rusar hem. Men den yngste är kvicktänkt och lurade jätten på olika sätt och till slut får pojken list jätten att skära upp magen på sig själv och avlider. Då finner pojken en skattkista som innehåller många dyrbarheter. Här har jag en del av skatten, tillägger hon, samtidigt som hon öppnar locket till kistan vars insida är fullbehängd av glittrande saker. Barnen springer fram för att titta närmare på "skatten". Sagostundsledaren avslutar med ramsan: "Snipp, snapp, snut, så var sagan slut."

När kistlockets stängts och barnen sitter ned igen, frågar sagostundsledaren barnen om de kan berätta en saga för henne. En pojke börjar prata om drakar och vad en drake kan göra. På frågan om barnen inte skulle vara rädda om det fanns jättar svarar en pojke att han skulle skjuta lera på jätten. Barnet med björnen får frågan om sagorna skrämde den, men barnet svarar nekande.

Sagostundsledaren koncentrerar sig hela tiden på barnen och iakttar deras minspel och ställer frågor för att få en uppfattning om hur barnen upplever sagorna. Attribut används, som jag uppfattade det, för att illustrera de två sagorna. De båda sagorna är muntligt återberättade. Sagostunden tar i sin helhet omkring tjugo minuter att genomföra och är tänkt för barn från tre års ålder.

5.3 Intervju med sagostundsledare A

Intervjun med sagostundsledare A sker i arbetsrummet i folkbiblioteket. Sagostundsledare A är utbildad bibliotekarie i den övre medelåldern och utexaminerades 1972 och har arbetat som bibliotekarie sedan dess.

Arbetet som sagostundsledare har varit en liten del av arbetsuppgifterna på barnbiblioteket tidigare och mer av sporadisk natur. Hennes arbetsuppgifter har varierat och har bland annat inneburit att hon haft hand om bokprat på skolorna där hon berättar om olika böcker och även läser valda delar ur de medhavda böckerna för att väcka intresse hos barnen.

Sagostundsledaren har inte gått någon speciell kurs för att framföra sagor men efter önskemål från personalen har det anordnats en intern kurs där personer med anknytning till teater- och berättarverksamhet inbjöds för att berätta om sina erfarenheter av att arbeta med barn. Personalen fick även konkreta tips hur en sagostund kan utformas. På det undersökta folkbiblioteket har även en träff med barnbibliotekarier anordnats för de som var intresserade av sagoberättande. Tanken var att det skulle ske ett idéutbyte mellan deltagarna, de skulle dela med sig av sina erfarenheter av sagoberättande, ge tips om lämpliga böcker att använda vid sagostunder, sagostundsupplägg, rekvisita osv.

På det undersökta folkbiblioteket arbetar sex sagostundsledare och hemmabarnen är den primära gruppen, när det gäller den observerade sagostunden. Anledningen till detta var, menade sagostundsledaren, att det inom förskoleverksamheten ingår sagoberättande som en del av pedagogiken, medan det däremot inte är självklart att hemmavarande barn får sagor berättande för sig.

Hösten 2003 infördes vid det aktuella folkbiblioteket att alla sagostundsledarna skulle berätta diabildssagor, men sagornas antal var begränsade så sedan våren 2004 får alla sagostundsledare utforma sin egen sagostund på det sätt de önskar.

Sagostundsledaren A ansåg att det gick att planera sagostundsupplägg under arbetstid men att hitta en lämplig berättelse, läsa in den och träna på framförandet tog tid, vilket fick till följd att ledig tid måste vikas för att fullgöra sin uppgift som sagoberättare. Ett av urvalskriterierna när det gällde lämpliga berättelser var att de inte skulle ha gått på TV eller filmats. Det fungerade inte för barnen tappade intresset när de kände igen berättelserna.

Sagostundsledaren föredrar att framföra sina berättelser i muntlig form för hon tycker det är lättare än att läsa och att det ger en bättre kontakt med barngruppen. Sagostundsledaren har funnit en relativ okänd lokal sagoförfattare som skrev sagor som utspelas i namngivna orter som existerar i verkligheten. Hon visade mig flera sagor som skrivits av den lokale författaren som hon höll på att lära in. Sagostundsledaren ansåg att det var roligt att kunna berätta sagor med lokal anknytning och såg även som sin uppgift att föra kulturarvet vidare. Däremot tyckte hon inte att sagorna passade för de allra yngsta utan bör berättas för barn i skolåldern.

Under sagostundsobservationen noterade jag att sagostundsledaren A använde två attribut, en gryta och en kista där insidan var fullhängd av glittrande ”skatter”. Syftet med detta var, enligt sagostundsledaren, att knyta samman sagorna på ett bra sätt. Sagoberättandet avslutades med ramsan: ”Snipp, snapp, snut, så var sagan slut.” Det sagostundsledaren ville markera med detta var att sagostunden var slut och att de nu vandrade ut från sagans värld.

Sagostundsledaren ansåg att det var bra att öppna sagostunden med något speciellt och avsluta på samma vis och hade funderingar på att göra det själv. Sagostundsledaren berättade spontant att hon haft med ritsagor under sagostunder och även använt stora bilder av berättelsernas huvudpersoner som blickfång för barnen.

Sagostunden skulle vara en rolig plats för barnen att besöka, den fick inte förknippas med tråkiga och negativa upplevelser, poängterade till sist sagostundsledare A.

5.4 Observation B

Observation B skedde på samma folkbibliotek som observation A men hölls av en annan sagostundsledare. Den yttre miljön var följaktligen den samma som i observation A. Men på väggen, i deltagarnas blickfång, hänger en apa i ett ballongknippe.

Barnen är elva stycken och förutom dessa finns det åtta vuxna, plus jag själv och sagostundsledaren. Sagostunden rekommenderas från tre år och det är en blandad barngrupp med barn från treårsåldern och upp till omkring åtta år. Barnen och även två vuxna sitter på kuddar i en halvcirkel framför sagostundsledaren. De övriga sitter utplacerade i små grupper längst väggarna.

Sagostunden inleds med en sång som hälsar välkommen till sagostunden till sagostundsledarens gitarrackompanjemang. Texten och melodin har jag aldrig hört förut och kommer att fråga om sagostundsledare B har skrivit den själv när det är dags för intervjun. Sagostundsledaren är klädd i neutrala kläder utan något utmärkande attribut.

Vid sidan av sagostundsledaren finns en flanellograf placerad och när sagostunden börjar efter sången, visar det sig att bilder från den bok som läses placeras på flanellografen. Den aktuella sagan är den första boken i serien om *Nicke Nyfiken*, en bok som även jag läste som barn. Nicke Nyfiken råkar ut för många äventyr och bland annat finns en ballongfärd med som attributet på väggen tydligt illustrerar. Sagostundsledaren läser med inlevelse och ändrar rösten efter det som händer i boken. När Nicke Nyfiken gråter vid ett tillfälle använder sagostundsledaren en liten ledsen röst. Under sagans gång frågar sagostundsledaren barnen om olika händelser i boken och barnen svarar och har egna kommentarer. När Nicke Nyfiken får syn på en telefon och börjar undersöka den lyckas han slå numret till brandkåren. Ett barn konstaterar att Nicke Nyfiken ringde 112. Sagostundsledaren lyssnar och svarar barnen på ett smidigt sätt utan att bli irriterad eller tappa tråden i berättelsen. Sagostundsledaren pekar vid två tillfällen på bilderna på flanellografen för att visa vad som menades med begreppet "livboj" och "ballongförsäljare". Jag noterar att det är oroligare under den här observationen vid jämförelse med observation A. Ett av de äldre barnen går ut under sagostunden och en av de vuxna deltagarnas mobiltelefon ringer och den personen lämnar av den anledningen sagostunden.

När sagan är slut vänder sig sagostundsledaren till barnen och frågar om de kan några sånger om apor och börjar sjunga, tillsammans med barnen, *Tänk om jag hade en liten, liten apa* och kung Louies sång, ur Walt Disneys tecknade film, *Djungelboken*, till eget gitarrackompanjemang.

Efter detta vänder sig sagostundsledaren till de vuxna deltagarna genom att visa på det urval av böcker som handlar om Nicke Nyfiken som biblioteket har för utlåning. Böckerna var uppställda bredvid flanellografen. De resterande böckerna fanns uppställda på en bokvagn i barnbiblioteket dit flera barn och vuxna gick efter sagostunden.

Efter boktipsen avslutades sagostunden med att sagostundsledaren spelar gitarr och sjunger en *Hejdåsång*, som jag inte heller hört tidigare. Sagostunden tog omkring tjugofem minuter.

Den här sagostunden har ett tydligt tema som präglar hela sagostundsupplägget. Temat är apor vilket tydligt illustrerades med attribut, sagan om apan Nicke Nyfiken, sånger som handlade om apor och boktips på fler berättelser som handlar om det genomgående temat. Det

verkade som om sagostundsledaren ville visa på vissa begrepp och hade intresse av att ta del av barnens tankar som berättelsen gav upphov till. Barnen uppmuntrades att delta genom att sjunga tillsammans med sagostundsledaren.

5.5 Intervju med sagostundsledare B

Intervjun sker i en avskild del av det undersökta folkbiblioteket och en praktikant, sagostundsledaren och jag deltar.

Sagostundsledare B är en kvinna i den yngre medelåldern. Hon har arbetat inom barnomsorgen tidigare, gått på olika kurser, föreläsningar med inriktning på pedagogik, men saknar en formell förskolelärarutbildning. Hon har arbetat på det aktuella folkbiblioteket i ungefär två år som biblioteksassistent.

Hennes stora intresse är teater och har tillsammans med en annan sagostundsledare dramatiserat olika sagor med dockor, rekvisita som framförts inför förskolegrupper från olika förskolor. De ämnen som behandlats under teaterframträdandet har i vissa fall följts upp av förskolor och teckningar från förskolor och andra former av respons har skickats till biblioteket.

Sagostunderna planerar hon till viss del under arbetstid men tiden räcker inte till, så mycket funderande, inläsning och planering av upplägget sker på fritiden. Det förekom inga diskussioner på folkbiblioteket hur en sagostund skulle utformas och det var sagostundsledaren nöjd med för hon ville sätta sin personliga prägel på sagostunden. Utgångspunkten under hennes sagostunder är alltid ett tema och ett annat återkommande inslag är sång till eget gitarrackompanjemang. Att sjunga tillsammans, anser sagostundsledaren, gör att barnen blir delaktiga i sagostunden, det blir en ”vi-känsla” som sagostundsledaren ser som viktigt att överföra till barnen. Sagostunden inleds alltid med en *Välkommensång* som sagostundsledaren själv skrivit text och musik till. Anledningen till detta är att barnen verkligen ska känna sig välkomna, inbjudna till sagostunden och få en gemensam upplevelse tillsammans med de andra deltagarna.

Under min observation av sagostundsledare B:s sagostund användes en flanellograf. Den ansåg sagostundsledaren inte var det bästa hjälpmedlet vid sagostunder men den fyllde sitt syfte. Syftet var att barnen skulle se bilderna samtidigt medan sagan berättades. Hon menade att det i många fall var bättre för små barn att se en konkret figur och det behövde inte vara en komplicerad figur, utan små enkla saker gör skillnad för barn. Ibland använder hon trådockor eller krokdockor som hälsar välkommen till sagostunden och berättar sagan. En annan gång får den aktuella figuren vara huvudberättare under en del av sagostunden, försvinner sedan och sagostundsledaren övertar berättandet.

En apa hängde i ett knippe ballonger på väggen under min observation och sagostundsledarens tanke med apan var att ta ner den och tala direkt till den. Nu bestämde hon sig för att inte göra så eftersom hon bedömde att det inte skulle fungera den här gången och tyckte inte att det var att betrakta som ett misslyckande för hennes erfarenhet hade lärt henne att stämningen måste vara den rätta för att vissa handlingar skulle ha det tänkta utfallet. Sagostunden måste anpassas efter deltagarna ålderssammansättning, stämning, tid på dagen osv. En annan anpassning som sagostundsledaren ibland gjorde var att förkorta och förenkla en saga. Skälet till detta var vanligtvis barnens ålder, då vissa folksagor innehåller obehagliga inslag och av den anledningen valde sagostundsledaren att berätta en snällare version av

sagan. En annan anpassning hon gjort vad när hon berättade sagan *Guldlock och de tre björnarna*. Sagan slutar med att Guldlock flyr från huset där björnarna bor. Detta ansåg sagostundsledare B var mycket förvirrande för barnen och därför lät hon Guldlock komma tillbaka och be om ursäkt för sitt dåliga beteende. Det, menade sagostundsledare B, gav sagan ett begripligt slut för barnen. Ibland inriktade sig sagostundsledaren på att framhålla och förklara vissa begrepp som var av central betydelse för sagan.

Rösten och inlevelse i berättelsen var viktigt för att få barnen att lyssna och engagera sig i det som sker i de sagor som berättas. Hon betonade också att ögonkontakt med barnen är ett annat viktigt inslag under sagostunden för att se om barnen blir skrämda av något i berättelsen. Om en negativ reaktion har märks under sagostunden kan hon efter sagoberättandet ta upp rädsla och låta barnen berätta om eventuella obehagliga känslor som sagan skapat och på så sätt få en bra avslutning på sagostunden.

Under min observation reagerade vissa barn på det som berättades och började prata men blev respektfullt bemött av sagostundsledaren genom hennes sätt att lyssna och svara barnen. Hon bekräftade min iakttagelse genom att framhålla att hon vill ha en dialog med barnen, det var viktigt för henne, därför skulle barnen bemötas på ett bra sätt även om de avbröt mitt i berättandet och barnen fick aldrig uppleva att de sågs som en störning av henne.

Sagostunden avslutades på samma sätt som den började, men nu med en *Hejdåsång* på samma melodi som *Välkommensången*, men med en annan text. Syftet med att börja och sluta sagostunden på samma sätt var, enligt sagostundsledare B, att få en sammanhållande ram. Barnen får på så sätt en klar uppfattning om när sagostunden börjar och när den slutar.

Det som hon ville framhålla som det viktigaste hon ville förmedla med sin sagostund var en positiv upplevelse och att barnen skulle bli berörda. Barnen skulle få en känsla av att ha varit med om någonting speciellt, tillsammans med andra.

6. Analys och diskussion

I mitt analysavsnitt avser jag att använda teorin som är inriktad på ett sociokulturellt perspektiv, den litteraturen som jag refererat till, tillsammans med ett analysredskap, en attributmatris, vars principer kommer att redogöras för i ett senare skede i analysstexten. Detta kombineras med de egna observationerna och intervjuerna med sagostundsledarna för att få med olika infallsvinklar på de frågor som ligger till grund för min uppsats.

Det verkar i sagostundsverksamhet på folkbibliotek ur ett historiskt perspektiv ha förekommit attribut som förstärker berättelsen på skilda sätt. Olika tekniska apparater som användes i slutet av 1800-talet och ett par decennier in på 1900-talet, finns beskrivna av Anne Pellowski (Pellowski, 1990 s.169). Pellowski berättar även att sagoberättaren Marie Shedlock använde speciella dräkter som inspirerats av sagor (Ibid., s. 98).

Valfrid Palmgren uppmärksammade även en annan attributform, de illustrerade anslagen, som användes av vissa amerikanska barnbibliotek, vilkas tema sedan på olika sätt togs upp under sagotimmen (Palmgren, 1909, s. 106).

Bibliotekarien Britt Engdal berättar på ett målande sätt hur hon utvecklat sitt sagoberättande och kompletterat det med ett flertal attribut för att stötta sagoberättandet (Engdal, 1997, s. 41-92).

Min teoretiska utgångspunkt i uppsatsen har varit att det i det sociokulturella synsättet, som Roger Säljö framställer det, ingår det element som kan återfinnas i sagostundens kontext och som kan vara en anledning till varför attribut används vid sagostunden.

6.1 Varför används attribut vid sagostunden?

I ett sociokulturellt perspektiv kan sagostundsverksamheten ses som ett socialt och kulturellt inslag i samhället. Ett barn föds in i en värld som redan är förtolkad, medierad och barnet börjar i samspel med andra, i första hand föräldrarna, uppmärksamma, agera på det sätt som de märker uppmuntras av de personer som finns i barnets närhet. Har föräldrarna en positiv inställning till sagostundsverksamheten, följer med och uppmuntrar barnen att delta i sagostunden påverkar det barnens inställning till sagostunden. Barn lägger märket till vad som ses med gillande från föräldrarnas sida och de kanske själva börjar prata om att de vill gå på sagostunden för de upplever en positiv respons från föräldrarnas sida om de uttrycker en önskan som överensstämmer med föräldrarnas.

Barnen är den grupp som folkbibliotekets sagostund vänder sig till. Barnen ska under trevliga former ta del av berättelser som framförs på skilda sätt. Om sagostundsledarens syfte är att framhålla ett specifikt tema kan attribut användas för att understryka detta tema. Barnen kan genom kombinationen av berättelsen och attributet få en klarare bild av abstrakta företeelser som finns i barnets omvärld.

Sagostundens kontext innehåller uppfostrande element. Barnen tränas att koncentrera sig, lyssna och uppmuntras i vissa fall att agera eller svara på sagostundsledarens frågor. Genom den interaktion som uppstår i sagostundens kontext stimuleras barnets egen bearbetning av berättelsen, de tolkningar barnet gör kan prövas på sagostundsledaren och de andra deltagarna i sagostunden. De reaktioner som möter barnet kan påverka barnets individuella tolkning. Ett

ömsesidigt utbyte av tankar, kunskaper och erfarenheter sker mellan sagostundsledaren och sagostundsdeltagarna. Barnet kan under samspelet tillägna sig nya föreställningar, värderingar, tolkningar av omvärlden och dessa kan läggas till tidigare kunskaper och erfarenheter som barnet gjort i andra sammanhang. Barnet kan senare välja att använda de nyförvärvade kunskaperna och erfarenheterna eller förkasta dem i nya sammanhang.

Den fysiska miljön, sagostundens kontext, har utformats för att ge så bra förutsättningar som möjligt för deltagarnas sagostundsupplevelse.

Sagostunden utfördes i en ett rum som avskiljdes från den ordinarie biblioteksverksamheten. Rummet var inrett med en heltäckande matta och färgglada draperier på väggarna. Dessa inredningsdetaljer dämpade ljud både utifrån och inne i rummet och barnen stördes inte av synintryck från den övriga verksamheten som skedde i biblioteket under sagostundens gång. De övriga besökarna på biblioteket distraherades inte i sin tur av det som utspelades under sagostunden.

Ljuset kunde förändras i rummet beroende på vilken stämning som passade till sagostundsupplägget. Under observation A uppfattade jag ljuset som mer nedtonat än under observation B. En tänkbar förklaring till detta kan vara att sagostund A bestod av muntligt framförda sagor och tydliga attribut medan sagostund B framfördes genom högläsning och bilder som visades på en flanellograf. Bildillustrationerna var ett viktigt komplement till berättelsen och därför måste barnen kunna se dem så tydligt som möjligt.

Barnen var vid de två observationerna placerade i en halvcirkel framför sagostundsledarna. Denna placering ger alla barnen möjlighet att se eventuella bilder eller andra former av attribut tydligt och höra sagostundsledarens berättelse. Läget inbjuder barnen att interagera med sagostundsledaren under sagostundens gång och självfallet kunde sagostundsledarna, i sin tur, samspela med barnen genom att reagera på barnens minspel och göra eventuella anpassningar i berättandet som svarar mot barnens reaktioner. Sagostundsledaren får en överblick över barnen och kan svara på deras spontana kommentarer. Placeringen uppmuntrar till ett ömsesidigt utbyte av tankar som berättelserna kan ge upphov till hos barnen.

Barnen kan, vilket Säljö hävdar, lära sig vad man ska göra utifrån den situation det befinner sig i (Säljö, 2000, s. 130). Barnet lär sig genom att iaktta de andras handlingar, lyssna på sagan och ta del av sagostundsledaren och de andras samtal förstå vilka regler som gäller under sagostunden. Ett tydligt exempel på detta är turtagningsregeln.

I den situerade situationen som en sagostund är, ser barnen hur de andra deltagarna beter sig. De upptäcker snart om det egna eller andras agerande under sagostunden möts med gillande eller ej och detta sker i samspel med de andra deltagarna i sagostunden. Barnen socialiseras in i ett acceptabelt beteende i den kontext som sagostunden utgör. En intressant iakttagelse jag gjorde, kan illustrera det. Den vuxne deltagaren gick ut för att svara i sin telefon. Deltagaren kände till den sociala norm som rådde i sagostundens kontext. Det ansågs inte som passande att störa sagoberättandet genom att tala i telefon.

Sagostundsledaren agerar inom den ram som utgörs av sagostunden. Före sagostunden har sagostundsledaren förberett sig genom litteraturval, inläsning, bestämma sig för om ett eller flera attribut ska ingå i sagostunden, träna på sång- och/eller musikslag osv. Grundtanken med förberedelserna är den verksamhet som handlingarna ska ingå i, dvs. sagostunden. Inom

ett sociokulturellt perspektiv framhålls det att handlingar och kunskap är relaterade till sammanhang och verksamheter (Ibid., s. 130).

Hur väl en sagostundsledare än förbereder sig kan det hända oväntade omständigheter som gör att vissa programpunkter måste strykas eller kortas ned eller andra förändringar görs under sagostundens gång. Sagostundsledare B berättade att hon bedömde att det tänkta upplägget att tala direkt till apan under sagostunden inte skulle fungera, men såg inte detta som ett misslyckande. Det som sagostundsledare B syftar på genom sitt ställningstagande är en utvecklad, så kallad, tyst kunskap eller förtroendekunskap. Detta innebär att det finns outtalade kunskaper i hur yrket är uppbyggt, vad som kan göras eller inte göras i en specifik situation (Ibid., s. 130).

I sagostundens kontext finns det en förväntan på berättelse av något slag. Berättelsen framförs genom språket. Språket ses som det viktigaste verktyget för mediering dvs. förmedling av kunskap och erfarenheter. Språket kan delas in i tre funktioner och de kan alla användas under en sagostund. Den utpekande funktionen (Sagostundsledare B pekade på bilderna för att visa vad en livboj och ballongförsäljare var). Folksagorna som sagostundsledare A berättade kan tolkas på olika sätt. De två folksagorna hade som gemensamt tema hur ett barn, som i många sammanhang ses som svaga, är den som i den första sagan stoppar den självkokande grytan genom att använda de rätta orden vilket inte modern kunde komma på. I det andra fallet lurar den snabbtänkte och modiga pojken den elaka jätten att begå självmord. En folksaga är ingen neutral berättelse utan den kan förmedla gamla kunskaper, värderingar nedärvda i vår kultur och den tolkas inte på samma sätt av barn och äldre. Barnen kan bara utgå från sina erfarenheter, kunskaper som i mycket skiljer sig från en äldre person som genom kommunikation i många olika former övertagit kunskaper och insikter från andra under en längre tidsperiod.

Sagostundsledare A framhöll att det hon ville förmedla under sagostunden var kulturarvet. Granberg menar också att sagan är en del av kulturarvet men det som även förmedlas utöver de litterära aspekterna är samhällets värderingar, vilka normer och regler som ses som viktiga att upprätthålla och inte minst samhällsuppbyggnaden (Granberg, 1996, s. 45). Det Granberg beskriver är en förtolkad omvärld som förmedlas i sagans form till barnen. De får ta del av föreställningar, värderingar, normer och regler som finns både klart och mindre tydligt formulerat i det omgivande samhället.

I sagostundens berättelser kan moraliska frågor tas upp, abstrakta begrepp och företeelser tydliggöras. Genom att samspeja med barnen kan sagostundsledaren få en bild av hur barnen tolkat innebörden i berättelserna och sedan själv kunna förklara eller nyansera vissa delar av berättelsen som verkar oklara för barnen. Sagostundsledaren kan i den situerade praktiken som sagostunden utgör förmedla nya kunskaper i sagans form som kan läggas till gamla erfarenheter, kunskaper som barnen bär med sig sedan tidigare. Säljö hävdar att den situerade praktiken stöder en lärande- och utvecklingsprocess som ger upphov till att det nyinlärdas läggs till gamla kunskaper och handlingsmönster (Säljö, 2000, s. 151). Samhällets kultur kan förmedlas till barnen genom folksagoberättande. Säljö menar att kulturella föreställningar överförs genom kommunikation och är länken mellan kulturen och människans tänkande (Ibid., s. 105).

Sagostundsledare B skapade ett eget slut på *Guldlock och de tre björnarna* för att göra sagan begriplig för barnen. Det nya slutet innebar att Guldlock återvände till de tre björnarnas hus och bad om ursäkt för sitt dåliga uppförande. Sagan tog genom det förändrade slutet in

omgivningens syn på ett acceptabelt beteende. Barnen fick en uppfattning om hur de borde agera om de hamnade i en liknande situation. Barnen har, med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, fötts in i interaktiva och kommunikativa pågående processer där vissa perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden finns inbyggda (Ibid., s. 37). Dessa perspektiv och förhållningssätt kan, som i det refererade fallet, förmedlas i sagans form.

Samspel, interaktion mellan sagostundsledarna och barnen var under mina observationer framträdande. Det som skedde i de sagor som berättades ventilerades av barnen, sagostundsledaren lyssnade och kommenterade det som sagts. Under interaktionen kan sagostundsledaren förmedla sina erfarenheter och även få barnens sätt att uppfatta berättelsen klart för sig. I den samspelande situationen kan allvarliga frågor tas upp. Båda sagostundsledarna betonade att ögonkontakt var mycket viktigt för att kunna fånga upp negativa reaktioner på det som berättats från barnen och tillsammans med de andra barnen kunna förändra det negativa till något mindre skrämmande. Genom att använda språket kan abstrakta begrepp, dit rädsla hör, bli begripliga för ett barn. Känslor kan beskrivas med språkets hjälp. Säljö anser att en viktig funktion som språket har är att det kan beskriva abstrakta begrepp som är viktiga för människans liv (Ibid., s. 84).

I den litteratur jag funnit betonar flera författare att sagoberättandet innebär samspel mellan sagoberättaren och sagostundsdeltagarna.

Öhman menar att det i själva berättartraditionen ingår samspel mellan berättaren och åhörarna och berättaren kan, om åhörarna reaktioner kräver det, förändra berättelsen genom tillägg eller borttagande av delar i berättelsen (Öhman, 1996, s. 150). Barnbibliotekarien Per Gustavsson anser att de som lyssnar är medskapare i berättarprocessen genom eventuella kommentarer, kroppsspråk eller andra former av reaktioner på det som berättas. Berättaren kan ta in det som framförts av deltagarna i berättelsen. Det blir en naturlig anpassning till deltagarnas reaktioner från berättarens sida och berättandet blir i hög grad en ömsesidig handling (Gustavsson, 1992, s. 87). Marsh Cassidy instämmer genom att påpeka att berättaren inte kan skiljas från åhörarna för utan åhörare existerar ingen berättare, det skulle inte finnas någon kommunikation. Berättaren och åhörarna påverkar varandra och hänsyn bör iaktas från ömse håll under berättelsen gång (Cassidy, 1993, s. 22). Granberg poängterar att allt sagoberättande ska utmärkas av direktkontakt med åhörarna. Berättaren ska under hela sagoberättandet ha ögonkontakt med barnen för att kunna läsa av eventuella reaktioner och utifrån dessa göra lämpliga förändringar av berättandet som exempelvis förändra röstläget eller lägga in en paus (Granberg, 1996, s. 59).

De båda intervjuade sagostundsledarna betonade att en sagostund skulle upplevas som positivt av barnen. Sagostunden fick inte förknippas med tvång och tristess. Sagostundsledarna vill att barnen ska få en positiv inställning till berättande. Sagostundsledarna överför implicit samhällets syn på läsande som något värdefullt och lustfyllt. En underliggande tanke med sagostunden är att barnen och föräldrarna ska stimuleras att låna böcker och läsa dem tillsammans. Litteraturintresset hos barnet kan grundläggas under sagostunden och en förhoppning, från bibliotekets sida, är att barnet utvecklas till en aktiv låntagare som fortsätter att låna och läsa böcker. Ett exempel på detta under mina observationer var när sagostundsledare B i slutet av sagostunden vände sig direkt till föräldrarna och visade på bibliotekets övriga böcker som handlade om apan Nicke Nyfiken. Böckerna fanns samlade på en bokvagn i barnbiblioteket vilket sagostundsledare B upplyste deltagarna om.

Folkbibliotekets uppgift är att tillhandahålla medier för upplevelser, information och kunskap enligt det undersökta bibliotekets verksamhetsplan. Sagostundsledare B handlade på det sätt som den situerade verksamheten tillåter och uppmuntrar i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000, s. 128) när hon uppmanade sagostundsdeltagarna att låna hem böcker. Det ingår i arbetsuppgifterna att framhålla läsningen som en positiv verksamhet för barnens föräldrar och på ett vänligt sätt uppmana dem att låna och läsa för sina barn.

Ett tydligt exempel på att ett barn använde kunskap det fått från andra var barnets kommentar när Nicke Nyfiken ringde till brandkåren, att Nicke Nyfiken slog numret 112. Barnet var för litet för att läst sig till den kunskapen så här borde barnet genom någon form av kommunikation ha uppfattat att den nummerkombinationen skulle användas och tagit till sig informationen och i den situerade situationen som beskrevs i sagan, använt sin kunskap. Säljö menar ”att barnet tänker *med* och *genom* de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som de stött på och tagit till sig i samspel med andra”. (Ibid., s. 67)

Säljö anser att mediering även sker genom artefakter, vilket kan användas synonymt med begreppet attribut. Det finns i artefakterna/attribut inbyggd kunskap som kan utvecklas genom att sammankopplas med en ”tänkande person” (Ibid., s. 81). Sagostundsledarna anser jag passar in på Säljö definition, de använder olika attribut för att kommunicera med omvärlden, i det här fallet i första hand med barnen. Sagostundsledaren kan genom att kombinera attribut med språket kommunicera med barnen på fler än en nivå. Sagostundsledaren kan genom den beskrivna kombinationen på ett handfast sätt konkretisera abstrakta begrepp, vilket kunde ha varit svårt för ett barn att förstå om sagostundsledaren valde att enbart använde ord. Attributanvändande blir ett hjälpmedel för sagostundsledaren att, ur ett sociokulturellt perspektiv, förmedla omgivningens sätt att beteckna företeelser och begrepp för barnen. De i sin tur övertar och börjar använda de vedertagna sätten att uttrycka sig för att kunna få kontakt med andra i social interaktion och kunna delta i sociala samspel (Ibid., s. 106).

Under mina sagostundsobservationer uppmärksammade jag att sagostunderna var uppbyggda kring berättelser (språklig mediering) attribut (mediering genom attribut) och ett samspel mellan sagostundsledaren och barnen. Detta sammantaget skapar en grund för överföring av den förtolkade omvärlden.

6.2 Vilka attribut används vid sagostunden?

I den litteraturen jag refererat till har ett flertal attribut beskrivits. De attribut som användes av sagostundsledare A var en gryta och en kista. En ramsa avslutade sagostunden för att markera sagostundens ändpunkt.

Sagostundsledare B använde en apa, en flanellograf. En sång användes som en rituell markering för inträdet till sagolandet och en annan sång för att markera slutet på sagostunden. Det fanns även inslag som uppmuntrade till deltagande, gemensam sång.

6.3 Vilka funktioner har attribut vid sagostunden?

Sagostundsledare A använde, som jag redan nämnt, två attribut under sin sagostund. I det första fallet var det en gryta. Grytan var i det första fallet huvudtemat i den första sagan. Sagostundsledaren påstod att den gryta hon höll i var den förtrollade självkokande grytan i sagan. När sagan berättats klart frågade hon barnen om hon skulle våga använda grytan. En pojke menade att det skulle gå bra och att han skulle hjälpa till att städa om grytan inte slutade

koka. I det andra fallet hittade pojken kistan full med skatter hos jätten. Även här påstod sagostundsledaren A att det var skatter från sagan som fanns på insidan av kistlocket. Det påståendet fick barnen att rusa fram för att ta en närmare titt. Den reaktionen tolkar jag som att de levte sig in i sagan. De tyckte inte det var konstigt om det fanns delar av skatten i kistan. På min direkta fråga om vilken funktion grytan och kistan hade svarade sagostundsledare A att de skulle knyta samman sagorna på ett bra sätt. Grytan och kistan fick stå som symboler för respektive saga. Enligt Öhman stimuleras barnens egna bilder av sagan om endast få attribut används (Öhman, 1996, s. 157). Barnbibliotekarien Britt Engdal beskriver att vid varje sagostund lägger hon en enkel bild på sin speciella sagokjol som symbol för den saga som berättas. Bilden blev en blickpunkt för barnen och stimulerar deras fantasi (Engdal, 1997, s. 54). Symbolerna för sagorna fick barnen i båda fallen att reagera och de var tysta och koncentrerade under tiden som sagorna berättades. Det kan tyda på att de skapade egna bilder inom sig och de attribut som användes fångade deras intresse. Det var även ett intressant konstgrepp att placera sagan i nutiden. Attributen var äkta, de härstammade från sagan, vilket jag ser som extra fantasieggande. Barnen verkade funder samma men protesterade inte mot sagostundsledarens påstående.

Sagostundsledare A använde den välkända ramsan: ”Snipp, snapp, snut, så var sagan slut” för att markera att sagoberättandet var slut under observation A. Ramsans funktion, enligt sagostundsledare A, var att framhäva att sagostunden var slut och gick ut från sagovärlden. Att öppna och sluta sagostunden på ett särskilt sätt ansåg sagostundsledare A var en bra metod och hade funderat på att göra så själv.

Apan fick under observation B symbolisera sagostundens tema: apan. Sagostundsledare B: s intention var att använda den som en del av sagostunden och tala direkt till den. Nu ansåg hon att det inte skulle fungera för att stämningen inte var den rätta. Min tolkning är att även hon påverkades av den något oroliga stämning som visade sig i att deltagare lämnade sagostunden.

Sagostundsledare B nämnde under intervjun att hon gärna använde dockor i olika utförande för att konkretisera för de små barnen. Det, menade sagostundsledare B, gjorde skillnad för barnen. Barnens intresse fångas genom rörliga figurer. Deras blickar dras till dockan, vilket i sin tur gör att deras koncentration och uppmärksamhet ökar (Granberg, 1996, s. 57). Granberg anser även att små barn tänker i helheter och tar in alla intryck till en övergripande totalupplevelse. Därför är det lämpligt att använda tredimensionella konkreta bilder vid sagoberättande (Ibid., s. 38). Forsberg-Ahlcrona hävdar att handdockan är det enda hjälpmedlet som alla barn blir fångslade av (Forsberg-Ahlcrona, 1991, s. 67-68).

I vissa fall lät sagostundsledare B dockorna hälsa välkommen och stå för berättandet eller delar av berättandet. Britt Engdal berättar att hon använde en handdocka för att bland annat hälsa på alla barnen som kom till sagostunden. Syftet med detta var att barnen skulle bli sedda och känna sig speciellt utvalda för det stora sagoäventyret som väntade (Engdal, 1997, s. 52). Sagor som berättas av dockan upplevs av barnen som att det är den som berättar (Forsberg-Ahlcrona, 1991, s. 67). Den upplevs som levande för barnen även om de vet att dockan saknar liv (Ibid., s. 23). Dockan vänder sig på ett naturligt sätt till barnet och samtalar med barnet (Ibid., s. 68).

Sagostundsledare B använde flanellografen för att alla barnen skulle se de bilder som illustrerade sagan om Nicke Nyfiken. Det gav de yngsta barnen en chans att kunna koppla ihop texten och bilderna. Vid två tillfällen pekade sagostundsledare B på bilderna för att tydligt utvisa vad en livboj och en ballongförsäljare var. Flanellografens funktion i det fallet

var att understöda inläringen av två ord. Ärnström och Hagberg menar att flanellografen kan användas som hjälpmedel för att stötta småbarnens föreställningar av miljöer och huvudpersoner för små barn saknar fullt utvecklad fantasi (1991, s. 62).

Sagostundens inledning markeras genom att en speciell *Välkommensång* sjungs av sagostundsledare B och avslutas med en *Hejdåsång* på samma melodi som *Välkommensången* men med ett annat textinnehåll. Genom att alltid börja och sluta en sagostund på samma sätt blir det en ritual. Melodiernas funktion är att skapa, enligt sagostundsledare B, en sammanhållande ram och barnen får på så sätt en tydlig bild av när sagostunden börjar och slutar. Margareta Öhman anser att sagostundsritualer är betydelsefulla och ska upprepas på samma sätt som sagan själv (Öhman, 1996, s. 156-157). Granberg hävdar att sagostunden ska omges med ritualer som barnen lär sig känna igen för att skapa en samlande stämning och göra sagostunden både efterlängtdad och efterfrågad av barnen. Barnen ställer in sig på att höra en saga (Granberg, 1996, s. 51). Britt Engdal definierar ritualer som något som upprepas varje gång vars syfte är att visa övergången till en annan värld, hjälper till med övergången och upplevs som en trygghet. Ritualer för att poängtera slutet på sagostunden behövs också, enligt Engdal, och föreslår en avslutningssång som passande ritual (Engdal, 1997, s. 54).

Sagostundsledare B använder inte själv ordet ritual men min förförståelse är att det återkommande användandet av samma handlingar, yttranden, beteendet ses som ritualer och den litteratur jag refererat till, understöder min tolkning. Sagostundsledare B använder ritualen i syfte att skapa en tydlig bild för barnen av sagostundens början och dess slut. Det i sin tur ger barnen en trygghet, de vet att inledningssången hälsar dem välkommen till en speciell händelse som sker i gemenskap med de andra deltagarna. Gemensam sång är en annan ritual som sagostundsledare B har med under varje sagostund. Sångens funktion, påpekar sagostundsledare B, är att barnen blir delaktiga i sagostunden, det skapas en ”vikänsla” vilket sagostundsledare B framhåller som viktigt att överföra till barnen.

Gemenskaphetskänslor påstår Öhman utvecklas när det finns en förväntansfull atmosfär omkring sagostunden (Öhman, 1996, s. 156). Barnbibliotekarie Per Gustavsson är inne på samma tema när han påpekar att det måste finnas en närhet mellan sagostundsledaren och de som lyssnar och menar i det här sammanhanget både på en fysisk och på en psykisk nivå (Gustavsson, 1992, s. 87). Gemenskap, dela en speciell känsla tillsammans med andra, bli berörd av det som sker under sagostunden ville sagostundsledare B förmedla under sin sagostund. Den speciella inramningen med *Välkommensången* blir en unik inbjudan till en gemensam upplevelse med de andra deltagarna i sagostunden. Sagostundsledaren skapar en ingång till sagan som enbart gäller de som befinner sig i rummet och ingen utanför gruppen får tillgång till upplevelsen. Genom att låta barnen delta genom sång skapas en gemenskap mellan deltagarna och sagostundsledaren. De gör något tillsammans som inte förekommer utanför sagostundskretsen och som inte heller ska upprepas under kommande sagostunder.

6.4 Attributmatris

Under analysens gång upptäckte jag att det fanns en struktur där attribut kunde placeras. Attribut kunde ha en aktiv funktion, den var en aktör i någon mening. Den agerade då antingen inom ramen för sagostunden eller inom berättelsen. Attributet var en aktiv del i sagostundens uppbyggnad, skapar sagostunden. Inom berättelsenivån driver attributet berättelsen framåt på ett tydligt sätt. Men ett attribut kunde även ha en undanskymd roll, en passiv fond som finns där men som inte använts på ett aktivt sätt på sagostundsnivån eller

inom berättelsenivån. Attributet finns där som en fond men tas inte in i sagostunden eller verkar på berättelsenivån.

	Attribut som aktör inom	Attribut som fond för
Sagostunden Sagostunds nivå		
Berättelsen Berättelsenivån		

Som avslutning på analysen går jag igenom mina observationer och de två intervjuerna igen och placerar in de attribut som förekom under observation i attributmatrisen och de attribut som sagostundsledarna spontant berättade om, som de använde under sina sagostunder på den nivå jag anser de hör hemma, aktör respektive fond och inom ramen för sagostunden, på sagostunds nivån eller inom berättelsen, på berättelsenivån. Jag resonerar omkring tänkbara kopplingar mellan de undersökta attributen och det sociokulturella perspektivet.

6.5 Attributmatris för observation A

Ljuset var nedtonat under observation A och blev en fond för att skapa sagostämning. Sagostundsdeltagarna blir mer eller mindre påverkade av en dämpad miljö. Detaljer och andra intryck försvagas och det kan i viss mån hjälpa de unga deltagarna kan slappna av och förbereda sig för det primära under sagostunden, sagostundsledarens förmedling av en berättelse. Ljuset användes inte på ett aktivt sätt under observation A för att illustrera de två folksagorna utan fick vara en fond för att upprätthålla sagostundsstämningen under hela sagostunden. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan det nedtonade ljuset tänkas ge upphov till att även blyga barn vågar interagera med sagostundsledaren och de andra deltagarna med funderingar som berättelserna skapar hos dem.

Grytan var det attribut som användes för att illustrera den första folksagan under observation A. Grytan blev en aktiv aktör som för berättelsen framåt, sagostundsledaren påstår att just den gryta sagostundsdeltagarna ser är den i sagan förekommande förtrollade gryta. Grytans egenskaper skapade på ett naturligt sätt interaktion mellan sagostundsledaren och sagostundsdeltagarna när sagostundsledaren frågade barnen om det inte var farligt att använda grytan till grötkokning. Attributets livsvärld är den aktuella berättelsen och följaktligen ställs grytan åt sidan när sagan är slut.

Medan den andra folksagan berättas används inga synliga attribut utan den stora kistan som står nära sagostundsledaren uppfattar jag som attribut som fond för sagostunden, den agerar inte utan står i centrum för sagostundsdeltagarnas blickar för att skapa en fantasieggande sagostämning. Men i slutet av berättelsen hävdar sagostundsledaren att delar av jättens skatt finns i kistan, slår upp locket och avslöjar en blänkande skatt på kistlockets insida. Genom denna handling övergår den passiva sagostämningsskapande fonden till en aktör i berättelsen, attributet ingår i den aktuella sagan. Kistan kommer genom detta förfaringsätt motsvara två nivåer inom attributmatrisen, en passiv fond på sagostunds nivån och en aktör på berättelsenivån.

Barnen som deltar i sagostunden rusar fram för att ta en närmare titt på skatten och när de sitter ner igen vill sagostundsledaren höra barnen berätta en saga för henne. Ett livligt samtal utspelas mellan sagostundsledaren och barnen. Sagostundsledarens syfte med samtalet verkade vara att få visshet om att inget av barnen blivit rädda för berättelserna.

Sagostunden avslutas med ramsan: ”Snipp, snapp, snut, så var sagan slut.” Sagostundsledare A ansåg att det var en bra avslutningsfras som på ett påtagligt sätt satte punkt för sagostunden. Ramsans funktion är att hjälpa deltagarna att ställa om från folksagornas värld till den vardagliga tillvaron. Även de yngsta sagostundsdeltagarna förstår ramsans innebörd. Den stämning som rått under sagostunden försvinner med hjälp av ramsan. Ramsans plats blir fonden för sagostunden och signalerar till uppbrott.

6.6 Attributmatris för observation B

Under observation B var det starkare ljus som var koncentrerat på sagostundsledarens plats. Som jag ser det var det för att sagostunden innehöll en berättelse som illustrerades med flanobilder. Bilderna var ett komplement till berättelsen och behövdes av den anledningen kunna iaktas utan problem för sagostundsdeltagarna. Ljuset blev en praktisk fond för att underlätta berättelsen och ögonkontakten mellan sagostundsledaren och deltagarna i sagostunden

Sagostunden inleds med en *Välkommensång* och avslutas med en *Hejdåång*, där text och musik komponeras av sagostundsledaren. Dessa sånger var ett stående inslag vid sagostundsledare Bs sagostunder. Texten i *Välkommensången* anspelade inte på de kommande berättelsernas innehåll och av den anledningen vill jag inte placera in sången i berättelsenivån. Min uppfattning är att sångernas funktion var att skapa en förväntansfull sagostämning och vända deltagarnas intresse mot den kommande berättelsen. *Välkommensången* signalerade tydligt för deltagarna att de skulle göra sig beredda att lyssna, ta del av en berättelse i någon form. Genom att inleda sagostunden med samma sång varje gång skapas ett igenkännande hos deltagarna (om de återkommer till sagostundsledare Bs sagostunder). De vet att det är inledningen till sagoberättande och kan förbereda sig för att lyssna, tänka, reagera på det som sker i berättelsen. Samspelet, som är ett av de inslag som ingår i ett sociokulturellt perspektiv, underlättas genom den inledande *Välkommensången* och jag anser även att *Välkommensången* kan fungera som en indirekt socialiseringsprocess. Det som styrker det påståendet är att nya sagostundsdeltagande barn snabbt uppfattar vad som förväntas av dem efter det att *Välkommensången* har klingat ut när de iaktar och tar efter de andra deltagarnas beteende. *Välkommensångens* placering blir som en fond för sagostunden.

Apan som hänger i ett ballongknippe på väggen bakom sagostundsledaren är en fond som skapar sagostundsförväntningar. När sagostunden börjar visar det sig att apa är det genomgående temat under sagostunden. Apan med ballongerna ger en vink om inriktningen på berättelsen, omvandlas från en passiv fond på sagostundsnivån till en passiv fond på berättelsenivån, händelsen finns med i den saga som berättas och blir en tydlig illustration till ett skeende i berättelsen. Sagostundsledaren väljer under berättelsens gång att inte ta ned apan och använda den aktivt som en samtalspartner, vilket var den ursprungliga tanken, framkom det under intervjun med sagostundsledare B. Om så hade skett hade det passiva attributets placering på berättelsenivån övergått till en aktör som för berättelsen framåt av egen kraft och attributet hade kunnat placeras på tre nivåer i matrisen.

Flanellografen placeras in som en aktör på berättelsenivån. Flanellografens figurer skapar tillsammans med berättelsen ett aktivt visuellt inslag, figurerna ingår i berättelsen, driver berättelsen framåt och agerar i samklang med berättelsen. Flanellografens figurer används även för att förklara två ord (livboj och ballongförsäljare). Sagostundsledaren sammankopplade attributets aktiva agerande på berättelsenivån med den utpekande funktionen vilket ingår i det sociokulturella perspektivet.

Flanellografen blir ett hjälpmedel vars uppgift är att understöder kommunikationen mellan sagostundsdeltagarna och sagostundsledaren. Det skapas förutsättningar för barnen att bidra med sina erfarenheter, tankar om det som berättas. Barnets kommentar om telefonnumret till brandkåren är ett exempel på detta.

Efter sagan frågar sagostundsledare B om sagostundsdeltagarna kan några sånger om apor och introducerar, *Tänk om jag hade en liten, liten apa*, till gitarrackompanjemang. Barnen sjunger med och det även till den efterföljande melodin från Walt Disneys tecknade version av *Djungelboken*. Sång var ett inslag som alltid förekom under sagostundsledare Bs sagostunder, framgick det vid intervjun. Sång och musik är handlingar som sagostundsledare B tar i anspråk i syfte att skapa en ”vi-känsla” vilket sagostundsledaren ansåg var viktigt att förmedla till barnen. Barnen kan aktivt delta i sagostunden genom att sjunga tillsammans med de andra deltagarna och sagostundsledaren. Gemensam sång till musikackompanjemang har en aktiv funktion på berättelsenivå då sången anknyter på ett uttryckligt sätt till berättelsetemat. Barnen uppmuntras till en speciell handling (att sjunga) i en situerad kontext (sagostunden). Den kunskapen läggs till tidigare sagostundsoplevelser där det kanske inte förekommit sånginslag. Barnen får då en insikt i att i vissa snarlika situationer inte automatiskt innebär att samma handlingar utförs, de får en lektion i att innehållet i sagostunder kan varieras och de förväntas anpassa sig och acceptera att det förhåller sig på det sättet i det omgivande samhället. Att sjunga tillsammans kan upplevas som ett skönt avbrott från en underliggande förväntan på sagostundsdeltagarna att de ska sitta stilla och lyssna på en berättelse och inte störa i onödan.

Sagostunden avslutades med en *Hejdåsång* vilken markerade slut på berättandet och sagostunden. Hejdåsången används vid varje sagostundstillfälle konsekvent av sagostundsledare B för att tydliggöra för deltagarna att berättandet har nått sin slutpunkt och det vardagliga livet tar vid. Inga av deltagarna ska behöva sväva i ovisshet när sagostunden ändats. Jag anser att detta förfaringsätt syftar till att få en mjuk, men påtaglig, övergång för sagostundsdeltagarna. Sagostämningen bryts på ett lugnt och stilla sätt. Deltagarna kan ställa om från utflykten i sagornas värld under sångens gång. Hejdåsången sluter sagostundscirkeln, jag uppfattar den som fond för sagostunden vars funktion är att upplösa sagostundsstämningen.

Om man lägger sociokulturella aspekter på Hejdåsången så uppmanar den sagostundsdeltagarna att agera på ett annat sätt än under själva sagostunden. Sången markerar att det nu är tillåtet för deltagarna att samtala och röra sig fritt i lokalen, vilket inte uppmuntras normalt under det att berättandet pågår.

6.7 Andra attribut som används av sagostundsledare A och B

Under intervjuerna med sagostundsledarna A och B berättade de om andra attributformer som de använde under sina sagostunder. Sagostundsledare A berättar om ritsagor där en bild ritas upp som illustrerar en saga. Ritsagan bygger på överraskningseffekten, den bild som framträder har inget med sagans innebörd att göra. Bilden, som växer fram under berättelsens

gång, samarbetar med berättelsen, utan teckningen uteblir syftet med berättelsen: att överraska sagostundsdeltagarna. Ritsagan blir en aktör inom berättelsenivån, där berättelsen och den tecknade figuren är sammantvinnade till en helhet. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan en traditionell ritsaga ses som ett kulturarv som kan läras ut och överförs till en ny generation och på så sätt leva vidare.

Sagostundsledare B framhåller under intervjun att konkreta figurer är till hjälp vid sagoberättandet för små barn och det är skälet till att hon nyttjar tråddockor och krokdockor som attribut under en del av sina sagostunder. I vissa fall får dessa dockor hälsa barnen välkomna och även läsa sagan. Vid andra tillfällen får dockan under en del av sagostunden stå för berättandet men försvinner och ersätts med sagostundsledaren.

Dockor som ”övertar” sagostundsledarens roll genom att hälsa barnen välkomna till sagostunden får en aktörsroll på sagostunds-nivån. Dockornas klädsel, beteende, egenskaper kan styra inriktningen på sagostunden och visa vilket/vilka teman som ska behandlas under sagostunden.

Om dockan uppträder som sagoberättare för dockan handlingen framåt och framstår då som en aktör på berättelsenivån.

Dockan kan uppfattas som en aktör som står barnen närmare än en sagostundsledare om den brukas av en skicklig och lyhörd dockspelare som utnyttjar dockans förmåga att samspela med barnen på deras villkor. Dockans funktion i sociokulturella sammanhang är många och jag tänker bara ta upp några användningsområden. Dockan kan användas språklig mediering, att förmedla abstrakta begrepp, förklara ord, lära ut språkspel. Dockan kan ta upp och diskutera moraliska frågor, som ingår i vissa berättelser, på barnens nivå. Dockan kan ta del av deras erfarenheter, lyssna på barnens kommentarer, göra lämpliga inpass för att få en uppfattning hur barnen tänker och förmedla egna kunskaper och erfarenheter inom det aktuella sagostundstemat. Sagostundsdeltagarna kan tillsammans med dockan vidga sin tolkning av världen och få inblick i grundläggande, i vissa fall, osynliga normer och regler som styr samhället.

7. Slutdiskussion

Mitt syfte med den här uppsatsen har varit att undersöka varför attribut används vid sagostunden på folkbibliotek. Vilka attribut används vid sagostunden samt vilka funktioner har attribut vid sagostunden.

För att uppnå detta syfte har jag använt litteratur som berör attributanvändande, utfört observationer under två sagostunder med olika sagostundsledare som sedan följts upp med intervjuer. Observationerna skedde på ett folkbibliotek med fokus på barnverksamhet.

I min analysdel har jag försökt knyta samman det sociokulturella perspektivet med sagostundens olika delar. Jag anser att inom sagostundens kontext kan sociokulturella begrepp urskiljas. Kommunikationen är i det sociokulturella perspektivet kanalen till tänkandet och sagostundens grundläggande egenskap är kommunikativ till sin natur. Sagostunden är uppbyggd på berättandet, en språklig mediering som kan förmedla språkets tre funktioner, utpekande, semiotisk och retorisk. Attribut är ett användbart redskap för mediering. Kunskap och erfarenheter kan överföras genom att sagostundsledaren tar ett attribut i anspråk för att förstärka, förklara abstrakta begrepp, termer eller företeelser.

Interaktionen mellan sagostundsledarna och barnen var något som var mycket påtagligt under de båda observationerna. Genom att fånga upp kommentarer från barnen, se deras minspel kan sagostundsledaren snabbt få en uppfattning om hur barnen tolkat berättelsen och förhindra att sagostunden blir en plats för negativa känslor. Att förmedla en glad och positiv sagostundsstämning såg båda sagostundsledarna som en viktig uppgift.

Samspelet med barnen, som sker inom sagostundskontexten, ger sagostundsledaren tillfälle att få barnens tolkning av det som skett under sagostunden. Deras upplevelser kan om det visar sig nödvändigt, nyanseras eller omtolkas av sagostundsledaren. Detta förfaringssätt tillför nya erfarenheter och kunskaper till barnen som i sin tur kan lägga dem till tidigare erövrade kunskaper och erfarenheter vilket ses som en del av barnets utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv.

De två sagostundsledarna hade skilda bakgrunder som kan ha påverkat inställningen till attribut. Sagostundsledare A hade en äldre biblioteksutbildning och hade under åren arbetat med olika arbetsuppgifter inom verksamheten. Sagostundsverksamheten hade inte varit den primära uppgiften under tidigare år utan tillkommit under senare år som en återkommande arbetsuppgift. Jag uppfattade att sagostundsledare A var lite osäker i sin sagostundsledarroll. Men i sagostunden hade hon upptäckt att det gick att förmedla kulturarvet, vilket sagostundsledare A såg som en viktig uppgift, genom att återberätta folk- och konstsagor och använde attribut för att rama in berättelsen.

Sagostundsledare B hade tidigare arbetat inom förskoleverksamheten och tagit del av den pedagogik som förekommer inom verksamheten. Sagostunden är en pedagogisk praktik som använts i förskoleverksamheten. Inom förskolan nyttjas attribut i olika former för att stödja barnens utveckling och kunskapsinhämtning. Sagostundsledare B har fått kunskaper och erfarenheter som kunde appliceras på sagostundsverksamheten och det gällde i högsta grad teaterintresset. Intresset att dramatisera en berättelse kan på många plan ge barnen nya insikter som varit svårt att förmedla verbalt. Sång och musik är andra individuella intressen som kan användas som ett komplement till berättandet. Attributanvändandet smälter på ett naturligt sätt in i sagostundens kontext genom sagostundsledarens bakgrund. Här måste jag dock

framhålla att jag inte ser de olika förhållningssätten som ett problem utan jag anser att de kompletterar varandra på ett bra sätt. Det är en fördel att det finns individuella särdrag i sagostundsupplägget för det är bra om sagostunden kan varieras på så många upptänkliga sätt som möjligt. Då finns det förutsättningar för att barnen får den roliga stund som de båda sagostundsledarna vill förmedla till dem.

I litteraturen jag funnit konstateras det att attribut förekommer under sagostunder på folkbibliotek men någon djupare analys varför de brukas saknas. Det jag funnit har mest behandlat förskoleverksamheten där attribut i olika former förekommer som pedagogiskt hjälpmedel. Jag anser att med min uppsats har jag visat att det finns tydliga inslag av medierat lärande i sagostunden som understöds genom attributanvändande. Sagostundsledare kan genom sitt berättande förmedla samhällets normer, regler, lära barnen abstrakta och konkreta begrepp. Under observationerna framträdde sagostundsledarnas intresse att interagera, kommunicera med barnen vilket ses som grundläggande i det sociokulturella perspektivet. Jag vill påstå att det som sker inom sagostundens ram, det medierade lärandet, är ett intressant och viktigt forskningsområde som med det snaraste bör uppmärksammas av biblioteks- och informationsvetenskaplig forskning och jag hoppas att min uppsats har bidragit till detta. Orsaken till att det inte forskats omkring det här ämnet kan jag bara spekulera i. Beror det på att sagostunder ingår i barnbiblioteksverksamheten? Anses inte de små barnen som en viktig användargrupp vars intresse bör tillvaratas?

I intervjun med sagostundsledare A fick jag veta att det anordnats interna kurser som berörde bland annat upplägg av sagostunder där inbjudna personer föreläste om sina erfarenheter och gav råd. Det hade även anordnats ett möte med barnbibliotekarier som var intresserade av berättande. Grundtanken var att barnbibliotekarierna skulle ge varandra tips om lämpliga berättelser, tips och råd gällande sagostundsupplägg, rekvisita och annat som kan användas i sagostundssammanhang. Det verkar som det finns en tradition inom sagostundsverksamheten att använda attribut som hjälpmedel vid sagostunder och av den anledningen besitter sagostundsledare gemensamma kunskaper och erfarenheter som vore värdefulla att spridas utanför den trånga kretsen. Kan attributanvändande även uppfattas som en tyst kunskap som förmedlas mellan sagostundsledarna inom sagostundsverksamheten? Det skulle vara intressant att ta del av en dokumentation där sagostundsledarnas åsikter om attributanvändande vid sagostunder, vilka de använder och dess funktioner noterades och analyserades på ett grundligt sätt.

Jag upptäckte under analysen av mitt material att attribut användes på olika sätt i sagostunden och skapade en attributmatrisen där attribut kunde ha en passiv respektive aktiv roll på sagostundsnivå eller berättelsenivå som sedan kopplades till det sociokulturella perspektivet baserades på sagostundsledarnas intervjusvar och mina iakttagelser under sagostundsobservationerna. Tolkningarna utgår från vuxenperspektiv där ett attribut används för att lyfta fram teman, förstärka ett skeende, illustrera begrepp osv. Men en fråga jag ställer mig i det här sammanhanget är om barnet är kapabelt att uppfatta ”den röda tråden” som sagostundsledaren försöker visa genom de attribut som använts. Kan det rent av vara ett önsketänkande från sagostundsledarens sida att barnet uppfattar det budskap på det sätt som sagostundsledaren avsett?

Både sagostundsledare A och B uppfattade jag som engagerade i sagostundsdeltagarnas reaktioner på det som berättades men det blir ändå en ytlig respons för sagostunden har en begränsad tidsram, det finns inte tid att sitta med barnen och ta en djupare diskussion för att få

en klarare bild om hur barnen uppfattar det som förmedlats under sagostunden. Ett tänkbart sätt att ta del av barnens syn på det som förekommit under en sagostund kan vara att undersöka det material som sagostundsledare B talade om skickades eller lämnades in till folkbiblioteket efter framförandet av de dramatiserade sagoberättelserna som utfördes tillsammans med en annan sagostundsledare för förskolegrupper. Jag anser att det är viktigt att belysa barnens perspektiv, att få deras uppfattningar om det som förekommer under sagostunden, hur de tolkar förekomsten av attribut, om de teman som sagostundsledaren vill förmedla når fram till barnen på det sätt som det var tänkt från den vuxnes sida.

Svaret på de frågor som jag ställt i mitt diskussionsavsnitt kan en forskning med inriktning på attributanvändande ge. Jag ser den forskningen som angelägen för att få tillgång till ny kunskap som kan användas på ett effektivt sätt för att ge de små barnen deras rätt att få tillgång till ett positivt möte med sagoberättandet och det faktum att barnen är framtidens biblioteksbesökare är också viktigt att poängtera i det här sammanhanget.

De slutsatser jag kommit fram till är att:

Attribut kan ses som en koppling till det sociokulturella perspektivet på lärande.

De båda andra frågeställningarna besvarar jag med:

Attribut kan användas i sagostunden i sig eller i berättelsen där attribut kan spela en aktiv roll (agera) eller vara passiv (utgöra en fond) på sagostundsnivå eller berättelsenivå.

För att tydliggöra detta konstruerade jag en attributmatris där attribut beskrivs som aktör/fond som verkar på sagostundsnivån/berättelsenivån.

	Attribut som aktör inom	Attribut som fond för
Sagostunden Sagostundsnivå		
Berättelse Berättelsenivå		

8. Sammanfattning

Attributanvändande under sagostunder på folkbibliotek verkar vara en allmän och accepterad företeelse och finns även dokumenterat i skildringar från amerikansk barnbiblioteksverksamhet från förra seklets början. Däremot har det varit svårt att få en klar och tydlig bild av varför attribut används under sagostunder.

Denna uppsats syftar till att belysa attributanvändande vid sagostunder som anordnas inom folkbibliotekets regi för förskolebarn. Den vill också ge en inblick i vilka attribut som använts och vilken funktion som attributet tillskrivs. Ovanstående syfte har fått leda fram till följande frågeställning:

Varför används attribut vid sagostunden?

Den frågan följdes av två, som jag anser, logiska frågeställningar:

Vilka attribut används vid sagostunden?

Vilka funktioner har attribut vid sagostunden?

Uppsatsen tar avstamp i biblioteksverksamhet i en historisk belysning där det redogörs för amerikansk och svensk sagostundsverksamhet och attributanvändande. Vilken påverkan sagoberättande pionjärer har haft på inställningen till sagostundens och samhällsutvecklingen inverkan på folkbibliotekens sagostunder.

Här redovisas även olika former av attribut, attributens funktion och en detaljrik beskrivning av en sagostund där ett flertal attribut brukas och deras funktioner skildras. Sagoberättandets funktion tar upp hur sagoberättande påstås påverka barnens förmågor på olika sätt och hur samspelet mellan sagostundsledaren och sagostundsdeltagarna ur olika synvinklar utövar inflytande på sagoberättandet.

Den teoretiska utgångspunkten i uppsatsen har varit det sociokulturella perspektivet på lärande.

Undersökningen har utförts med hjälp av kvalitativa metoder som består av litteraturstudier, observationer och intervjuer. De senare har omfattas av två sagostundsledare som verkar på samma folkbibliotek som håller i sagostunden som rekommenderas för barn från tre års ålder. Urvalet grundar sig på ett krav från den som ansvarade för sagostundsverksamheten och det faktum att det var två individer som ansvarade för sagostunden, att eventuella attribut skulle skilja sig åt och av den anledningen syftet med att använda attribut.

Uppsatsens resultatredovisning inleds först, i korthet, med den verksamhetsplan som upprättas för det undersökta folkbiblioteket där intresset har koncentrerats på verksamhetsområdet barn och ungdom. Sedan följer resultatet av de två observationerna och de följande intervjuerna med sagostundsledarna. Materialinsamlandet hade tonvikt på att observera olika attributformer, dess funktion i sammanhanget, hur samspelet mellan sagostundsledaren och barnen manifesterades, sagostundsmiljön, inslag som kan uppfattas som ritualer och om barnen uppmuntrades att agera på något sätt under sagostunden.

Analys- och diskussionsavsnittet innehåller en jämförelse mellan de begrepp som presenterades i teoridelen med sagostundsobservationerna och sagostundsledarnas

uppfattningar. Vidare presenteras de attribut som brukats under sagostunden och i viss mån attribut som brukar användas under sagostundsledarnas sagostunder. Sagostundsledarnas syfte med attributanvändande redovisas och det jämförs med den inhämtade litteraturens redogörelse av attributfunktioner. Under analysens gång upptäckte jag att attribut kan placeras in i en struktur. Attribut kan inneha en passiv respektive aktiv roll på sagostundsnivå eller berättelsenivå och det undersöks utifrån den sociokulturella inriktningen vilket i sin tur grundats på sagostundsledarnas intervju svar och egna observationer under de besökta sagostunderna.

Under mina observationer konstaterade jag att interaktionen mellan sagostundsledarna och barnen var intensiv och det bekräftades av sagostundsledarna som båda betonade att det var viktigt med att ha en god kontakt med barnen att lyssna och svara på barnens kommentarer. De båda sagostundsledarna var även överens när det gällde att sagostunden skulle vara en rolig plats för barnen att besöka. Deras möte med berättandet skulle ske i en miljö präglad av glädje.

Ritualernas funktion demonstrerades under observationerna av de båda sagostundsledarna. Sagostundens slut markerades hos sagostundsledare A genom en ramsa och hos sagostundsledare B med en speciell *Välkommen-* och *Hejdåsång* till gitarrackompanjemang.

I slutdiskussionen konstaterar jag att det varit svårt att få en djupare inblick i attributanvändande och vilken funktion de har i sagostunden. Däremot anser jag att det i sagostundens upplägg finns inslag av medierat lärande som grundar sig på kommunikation. Sagostundsledaren kan, under lekfulla former, förmedla samhällets regler, normer och förklara begrepp som existerar både i konkret och abstrakt form. Jag menar att det medierade lärandet inom sagostundskontexten vore ett angeläget ämne för biblioteks- och informationsvetenskapen att utforska. Under en av intervjuerna fick jag vetskap om att det anordnas interna kurser för sagostundsledare på det undersökta folkbiblioteket och hävdar att det vore av intresse för biblioteks- och informationsvetenskapen att en dokumentation av den information som grundar sig i praktiskt användande av attribut och de funktioner som attributet anses ge upphov till hos sagostundsdeltagarna, sker.

De slutsatser jag kommer fram till är att attribut som används vid sagostunder kan vara ett uttryck för det sociokulturella perspektivet. Attribut som används vid sagostunder fyller funktioner på flera nivåer.

9. Referenslista

9.1 Otryckta källor

Observationsanteckningar och intervjusvar i författarens ägo

Observationer av två sagostunder, utförda i mars 2004.

Intervjuer av två sagostundsledare, utförda i månadsskiftet mars-april 2004.

2004-års verksamhetsplan för det undersökta folkbiblioteket.

9.2 Tryckta källor och litteratur

Auraldsson, K. (1984). Ett barnbibliotek växer fram: Barnbiblioteksverksamhet i Uppsala under Vivica Hänningers tid 1941-1964. Ingår i Åberg, Å., Auraldsson, K., & Danielsen, M. red. *Tema: Barnbibliotek. Litteratur och samhälle*. s. 42-98. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen. Uppsala universitet.

Baker, A., & Greene, E. (1987). *Storytelling: Art and technique*. (Second edition). New York & London: R. R. Bowker Company.

Blomberg, M. (1988). *Världens bästa lekmaterial: Att arbeta med litteratur i förskolan*. Stockholm: Liber.

Bra böckers lexikon. (1993). Höganäs: Bra Böcker.

Brodin, G. (2005). *Varför sagostund? Sagostundsverksamheten på folkbibliotek igår och idag*. (Magisteruppsats 2005: 14). Borås: Biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan i Borås.

Cassady, M. (1993). *Handbok för berättare*. (B. Tidholm övers.). Örebro: Libris. (Originalarbetet publicerades 1990).

Engdal, B. (1997). Att berätta sagor. Ingår i Auraldsson, K., Engdal, B., & Söderblom, H. red. *Börja berätta: Sagoberättande och sagotips i efterfrågade ämnen*. s. 41-93. (Andra omarb. uppl.). Lund: Bibliotekstjänst.

Eriksson, A. B. (1994). Sagor. Ingår i Eriksson, A., B., Gisselquist, L., Nilsson, U., & Rydsjö, K. red. *Barnspåret: Idébok för bibliotek*. s.105-109. Lund: Bibliotekstjänst.

Forsberg-Ahlcrona, M. (1991). *Ta handdockan: Lek-skapande-fantasi*. Göteborg: Vio Vio.

Gilje, N., & Grimen, H. (1992). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. (S. Andersson övers.). Göteborg: Daidalos.

Granberg, A. (1996). *Småbarns sagostund: Kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber utbildning.

- Gustavsson, P. (1992). Se ”fru Skräck” i ögonen. Ingår i Lindqvist, K. red. *Sagor och symboler*. s. 80-97. Stockholm: Utbildningsradion.
- Holgersson, M. (1987). Valfrid Palmgren och 1912 års biblioteksreform. (Specialarbete, 1987: 110). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen Bibliotekshögskolan.
- Holme, I., M., & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (B. Nilsson övers.). (Andra uppl.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbetet publicerades 1986).
- Lindhagen, M. (1993). *En säck full med sagor: Ett jagstärkande sagoprojekt att användas i lässtimulerande syfte*. Solna: Ekelunds.
- Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och vår teater*. Stockholm: Rabén & Sjögren. Doktorsavhandling framlagd vid Lunds universitet 1988.
- Livo, N., & Rietz, S. A. (1986). *Storytelling: Process and practice*. Colorado: Libraries unlimited, Inc.
- Lundblad, C. (2001). *Muntligt berättande på folkbibliotekets sagostund*. (Magisteruppsats 2001: 33). Borås: Biblioteks- och informationsvetenskap vid Bibliotekshögskolan i Borås.
- Nationalencyklopedin*. (1995). Höganäs: Bra Böcker.
- Painter, W. (1990). Mixing puppets with storytelling. *Emergency Librarian*, vol. 17, no. 5, s. 15-17.
- Palmgren, V. (1909). *Bibliotek och folkuppföstran: Anteckningar från en studieresa i Amerikas Förenta Stater*. Stockholm: Nordstedt.
- Pellowski, A. (1990). *The world of storytelling: A practical Guide to the Origins, Development, and Applications of Storytelling*. New York: H. W. Wilsons Company.
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (Tredje uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rydsjö, K. (1994). Barnspåret i backspegeln. Ingår i Eriksson, A., B., Gisselquist, L., Nilsson, U., & Rydsjö, K. red. *Barnspåret: Idébok för bibliotek*. s. 15-25. Lund: Bibliotekstjänst.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Söderblom, H. (1986). Story-Telling- an Audio-Visual Aid? *Scandinavian Public Library Quartely*, vol. 19, no. 2, s. 69-71.
- Söderblom, H. (1997). Från tusen och en natt till Astrid Lindgren. Ingår i Auraldsson, K., Engdal, B., & Söderblom, H. red. *Börja berätta: Sagoberättande och sagotips i efterfrågade ämnen*. s. 11-40. (Andra omarb. uppl.). Lund: Bibliotekstjänst.

Törnvall-Olsson, L. (1972). Sagostunder. Ingår i Brattström, C. red. *Barn i bibliotek: En idéhandbok om aktiviteter och samarbetsformer*. s. 60-76. Utarbetad av SÖ: s arbetsgrupp för barn- och ungdomsbiblioteksfrågor. SAB-serien 9. Lund: Bibliotekstjänst.

Wik-Thorsell, A. L. (1974). *Berätta för barn*. (Andra omarb. uppl.). Stockholm: Rabén & Sjögren.

Åberg, Å. (1984). Barnbibliotekets begynnelse. Ingår i Åberg, Å., Auraldsson, K., & Danielsen, M. red. *Tema: Barnbibliotek: Litteratur och Samhälle*. s. 7-41. Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen. Uppsala universitet.

Ärnström, U., & Hagberg, P. (1991). *Berättarboken*. Stockholm: Kulturkemi förlag.

Öhman, M. (1996). *Empati genom lek och språk*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Observationsmanual vid sagostund

Miljön

Avskiljd/central:

Bullrig/tyst:

Inredning

Tid för sagostund:

Rekommenderad ålder:

Antal barn:

Antal vuxna:

Antal sagor/aktiviteter:

Var sitter barnen under sagostunden:

Var befinner sig sagostundsledaren under sagostunden:

Förekommer det under sagostunden:

Inledningsramsa/sång:

Vilken i förekommande fall:

Attribut:

Handdocka:

Utseende:

Vilken roll intar handdockan?

Egentillverkade attribut:

I form av:

Funktion:

Sagostundsledarens klädsel:

I form av:

Funktion:

Ljud:

I form av:

Funktion:

Ljus:

I form av:

Funktion:

Dofter:

I form av:

Funktion:

Magiska ting:

Sagan/berättelsen förvaras i:

Annan form av magiska ting:

Ritsaga:

Vilken:

Får barnen delta på något sätt:

Avslutningsramsa/sång:

Vilken i förekommande fall:

Bilaga 2

Intervjumanual

1. Namn
2. Ålder
3. Utbildning
4. Hur länge har du varit sagostundsledare?
5. Har du gått någon kurs/utbildning för att bli sagostundsledare?
6. Vid ja, vilken inriktning/upplägg har kursen haft, exempelvis har barnets psykiska och fysiska utveckling ingått i kursen, har praktiska tips hur sagostunden kan utformas ingått osv.
7. Hur många sagostundsledare finns det på det här biblioteket?
8. Har du tid att förbereda dina sagostunder under arbetstid?
9. Ingår några specifika element alltid i dina sagostunder. Vilka? Varför?
10. Du inledde med en ramsa/sång. Varför?
11. Du var klädd i ... Varför?
12. Vid din sagostund använde du (aktuellt attribut). Varför?
13. Barnen fick (iakttagen aktivitet) under din sagostund. Varför?
14. Du avslutade med en ramsa/sång. Varför?
15. Du valde att inte använda attribut. Varför?

16. Vad är bibliotekets målsättning med sagostunder? Vad vill biblioteket uppnå?
(utgångspunkt, barnkonventionen, bibliotekslagen eller dylikt)

17. Vilken inställning har du till sagostunden, vad vill du förmedla?

18. Har du något att tillägga?