

Svensson

# ”Lager på lager” – att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser

Anette Svensson

## Sammanfattning

I studien tillämpas en undervisningsdesign som sätter berättelser i olika uttrycksformer i centrum bland elever i lågstadiets årskurs 1. Syftet med studien är att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med undervisningsdesignen för att bidra med kunskap om hur undervisning med berättelsen i centrum kan möjliggöra och synliggöra elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. I linje med designbaserad forskning ämnar studien dels överbrygga klyftan mellan forskning och skolans praktik, dels utveckla praktiken. Studiens resultat visar att såväl receptivt som produktivt arbete med en berättelse i olika estetiska och mediala uttrycksformer möjliggör elevers kommunikation, kreativa skapande och förståelse av berättelsen. Berättelser utgör en stark didaktisk resurs i grundskolans tidigare år. Föreliggande studie visar att arbete med berättelser kan möjliggöra och synliggöra elevers narrativa kompetens, men en förutsättning för att så ska ske är en undervisning som är flexibel beträffande tidsramar och riktning.

**Nyckelord:** litteraturdidaktik, lågstadiet, narrativ kompetens, kreativ literacy, estetiska uttrycksformer, kreativt skapande



*Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är litteraturdidaktik med fokus på medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hon sitter i styrgruppen för LDN, Litteraturdidaktiskt nätverk.*

## Abstract

In the study, a teaching design that focuses on stories in various forms of expression is applied in the first-grade classroom. The aim of the study is to examine teachers' and pupils' experiences of working with this teaching design in order to contribute with knowledge regarding how story-centred teaching can make possible and make visible pupils' communicative, creative, and narrative competencies. In line with design-based research, an objective with the study is to bridge the gap between research and the educational practice, as well as to develop the educational practice. The results of the study show that working with a story through reception and production in various aesthetic and medial forms of expression make possible pupils' communication, creative production, and deeper understanding of the story. Stories are strong resources for teaching and learning in the primary school classroom. Story-centred teaching can make possible and make visible pupils' narrative competence, but in order for that to happen, there is a need for teaching that is flexible, particularly regarding time frames and directions.

**Key words:** Literature teaching and learning, Literature education, Narrative competence, Creative literacy, Aesthetic learning, Creative production

## Introduktion

I dagens medietäta landskap omges barn av berättelser i olika uttrycksformer och i olika medier. Berättelser och berättande är breda begrepp som kan relatera till såväl fiktivt som icke-fiktivt berättande. I en reflektion över svårigheten att definiera begrepp som kopplar till berättelser, såsom *story*, *narrative* och *discourse*, belyser Gerard Genette (1988) denna svårighet med följande exempel:

So story/discourse, narrative/discourse, story/narrative – there is plenty here to confuse us unless we are willing to show respect for contexts and let everyone tend his own cows, or count his own sheep, which would certainly make narratology a cure for insomnia.  
(Genette, 1988 s. 14)

För att, så att säga, ta hand om de egna kossorna, används *berättelse* i den här artikeln för en fiktiv händelse som kan förmedlas genom olika estetiska och mediala uttrycksformer, exempelvis bok, tv-serie, film, dikt, teater, dans, bild och konstruktion. Berättelserna kan beskriva ett händelseförlopp, såsom en film, eller utgöras av ett fryst ögonblick, såsom en bild. Oavsett om de beskriver ett händelseförlopp eller ett ögonblick kan berättelser och berättande utgöra en didaktisk resurs som främjar elevers kommunikationsförmåga, kreativa skapande och förståelse av berättelsen.

Den undervisningsdesign som ligger till grund för och tillämpas i studien tar fasta på att undervisningen ska ”syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra” och att de ska ”stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” (Skolverket, 2018, Svenska, ämnets syfte). Designen fokuserar också på det lärande som uppmuntras och/eller möjliggörs genom om-/återskapande av berättelser, re-presentationer (jfr Svensson &

Svensson

Haglund, 2021), genom att eleverna möter en berättelsevärld i olika former och medier och att de sedan använder olika estetiska och mediala uttryck för att om-/återskapa, och därigenom både fördjupa och visa sin förståelse av, berättelsen. På detta sätt ämnar artikeln, baserad på en praktiktäna studie där en berättelsevärld utgör didaktisk resurs i grundskolans klass 1, bidra till det litteraturdidaktiska forskningsfältet.

### ***Litteraturläsning, kreativt skapande och narrativ kompetens***

I den legitimeringsprocess som pågått en längre tid inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet i Norden, liksom inom humaniora i stort, är det ofta litteraturläsningen som hamnat i förgrunden (t.ex. Felski, 2008; Persson, 2007). Denna legitimeringsprocess är speciellt tydlig beträffande litteraturvetenskapens relation till, och plats inom, ämnet svenska i Sverige. Torsten Pettersson (2015) påpekar att litteraturdidaktisk forskning visserligen inte är entydig, men den är ”klart viktad mot en bild av fiktionsläsningens positiva betydelse för personlighetsutvecklingen och den sociala orienteringen” (s. 17). Mot den bakgrunden är det förstaeligt att litteraturens plats inom svenskämnet regelbundet har motiverats med liknande argument. När det gäller litteraturens plats i skolan, anser Bengt-Göran Martinsson (2018) att ”skolans litteraturpraktik alltid som ett av sina syften har att utveckla elevens egen litterära praktik” (s. 78). Andra legitimeringspunkter som belysts är att litteraturläsning kan gynna värdegrundsfrågor med fokus på moral (Persson, 2007) och att generera en demokratisk fostran (Pettersson, 2015). Dessa tankar om litteraturdidaktikens legitimering med fokus på litteraturläsande, dess betydelse för personlighetsutveckling och social orientering, att utveckla den egna litterära praktiken och generera en demokratisk fostran gäller dock inte endast för litteraturläsning utan även för möten med, och skapande av, berättelser i olika uttrycksformer inklusive kreativt skapande.

Att lära genom kreativt skapande är, enligt Lev Vygotsky (2004), ett led i utvecklingsprocessen från barn till ungdom. Kreativitet bidrar till att skapa nya bilder eller aktiviteter. Således kan kreativitet ses redan i barns lekar, vilka fungerar som ett sätt att utifrån upplevda intryck skapa nya verkligheter (Vygotsky, 2004). Enligt Vygotsky har kreativt skapande, framför allt av berättelser, en meningsskapande funktion, samtidigt som det bidrar till att utveckla barns och ungas inre världar. Som ett led i denna utveckling kan ses att barns lekar och målande övergår till skrivande (Vygotsky, 2004). Därigenom bidrar kreativiteten också till att utveckla det skrivna språket, vilket är komplext och består av regler. Vygotsky (2004) hävdar att ”education in general and teaching children creative writing in particular is not only possible but completely inevitable” (s. 50). Genom kreativa skapandeprocesser använder barn och unga verbalt språk och andra uttrycksformer för att ge uttryck för olika samband, och genom att kreativt omskapa en berättelse kan de erbjudas möjlighet att ge uttryck för sin förståelse av berättelsen (jfr Svensson & Haglund, 2021). Dessa processer främjar också barns och ungas språkanvändning och meningsskapande.

Lärande genom olika estetiska uttrycksformer är en del av grundskolans svenskämne där undervisningen ska innehålla ”berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket, 2018, Svenska, centralt inne-

håll). Det framkommer även att ”i mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2018, Svenska, centralt innehåll). Mötet med berättelsen och det kreativa skapandet fungerar både som ett sätt att möjliggöra och som ett sätt att synliggöra elevers meningsskapande. Caroline Liberg (2007) betonar vikten av att underlätta elevers meningsskapandeprocesser och förklarar att meningsskapande kommunikation bland annat kan ske genom litteratur, film, musik, drama, dans och rörelse samtidigt som hon hävdar att ”meningsskapandet alltid är medierat, vilket betyder att det alltid sker via olika språkliga uttrycksformer eller kanaler” (s. 8). I en undersökning av Karin Jönsson (2007) fick eleverna, som var mellan sex och nio år, visa sitt deltagande i berättelsen genom att imitera och fysiskt tolka det som händer när de spontant dramatiserade delar av berättelsen, vilket resulterade i en utvecklad medvetenhet om andras perspektiv. I studien visar Jönsson att eleverna i förståelsearbetet använder ”sina erfarenheter uttryckta som språk, bilder, upplevelser och känslor och texten ger dem (nya) perspektiv på den egna världen” (s. 233).

Barbro Westlund (2016) visar att elever gör ett tolkningsarbete som kan ses i deras meningsskapande och deras förmåga att utveckla kritiskt tänkande för att skapa tolkningar och därigenom visa sin förståelse av berättelsen: ”läsning av texter i pappersform och digital form, som båda kan vara multimodala, kräver både meningsskapande, tolkande, kritiskt tänkande och värderande. Ett komplext och analytiskt tänkande i flera steg förutsätts, liksom förmåga att övervaka sin förståelse – att kunna tänka om tänkandet” (s. 93). I den studie som föreliggande artikel är baserad på ligger fokus på meningsskapande kommunikation och fördjupad förståelse av berättelsen, bland annat genom kreativt skapande av berättelser i olika uttrycksformer.

I en diskussion om *National Literacy Strategy* (NLS)<sup>1</sup> och dess avsaknad av uppmuntran till kreativt skrivande och att läsa för nöje, argumenterar Peter Woods (2001) för kreativa läspraktiker och elevers potential för kreativitet samt utvecklar begreppet *creative literacy* – ”literacy that brings about personal change, and that empowers and enriches” (s. 65). Genom kreativa aktiviteter kan individer få en bättre förståelse för de meningsskapandeprocesser som är involverade i kreativ literacy anser Spyros Kiosses (2019). Innovation, initiativ och flexibilitet är särskilt viktiga för identitetsskapande och för att möta de krav som ställs på dagens individer för deltagande i sociala gemenskaper (Kiosses, 2019).

I en amerikansk studie utforskade lärarna ett, som de upplevde det, nytt område med pedagogiska möjligheter (Hrenko & Stairs, 2012). Studien befinner sig i skärningspunkten mellan konst, kultur och skrivande och fokuserar på hur lärare i ett skrivprojekt blandar in epistemologi och konst från den amerikanska ursprungsbefolkningen i form av visuell konst och skrivande i kursplaner ämnade för högstadiel elever med syfte att öka deras engagemang och lärande (Hrenko & Stairs, 2012). Studien, som belyser kreativ literacy, visar att sammansättningen av skrivande, konst

<sup>1</sup> National Literacy Strategy är en statlig satsning för att utveckla läs- och skrivförmåga hos elever i Storbritannien.

Svensson

och lärande främjar utforskande och risktagande, samt leder till en positiv syn på att anamma flera perspektiv (Hrenko & Stairs, 2012). I en annan studie där fokus ligger på vilken effekt klassrumsaktiviteter som fokuserar på kreativ literacy har på elever som lär sig engelska som ett främmande språk finner man att inslag av kreativitet är positivt för främmandespråkundervisningen (Wing-Yin Chow m.fl., 2018). Aktiviteter med fokus på kreativ literacy främjar extratextuell kommunikation, vilket leder till engagemang och till en ökad språkutveckling, hävdar Bonnie Wing-Yin Chow med fler (2018). Begreppet kreativ literacy, som anammar ett holistiskt perspektiv, beskriver förmågan att delta i kreativa processer och använda kreativt tänkande för att se bortom det som existerar, och det har även ett vidare fokus på läsande än läsande av typografisk text (The Reading Tub, 2022). I den föreliggande artikeln är begreppet kreativ literacy ett centralt verktyg för att belysa lärarnas undervisning och elevernas lärande med fokus på möjliggörande av kommunikativa och kreativa kompetenser.

Ett annat centralt begrepp för studien är Stefan Lundströms och Christina Olin-Schellers (2010) begrepp *narrativ kompetens*, vilket beskriver den färdighet som krävs för att tillägna sig berättelser, ofta multimodala, i det nya medielandskapet och dess konvergenskultur (jfr Jenkins, 2008). Narrativ kompetens bidrar med ett vidare perspektiv på litterär kompetens (jfr Culler, 1975) och synliggör behovet av förändrade färdigheter som uppstår i samband med att formen för berättande ändras, eller vidgas, till att inkludera fler multimodala och digitala uttrycksformer. Med utgångspunkt i de beståndsdelar Rita Felski (2008) tillskriver litteraturanvändning argumenterar Lundström och Olin-Scheller för att narrativ kompetens gör det möjligt att behandla olika typer av berättelser utan att begränsas av tidigare kategoriseringar såsom typografiska texter. De anser vidare att utmärkande för narrativ kompetens är att "förstå en berättelses uppbyggnad och att urskilja en intrig, för att sedan skapa kreativa imitationer" (s. 113). Således är narrativ kompetens ett centralt begrepp i den föreliggande studien där fokus ligger på att vandra genom olika uttrycksformer och att därigenom möjliggöra en djupare förståelse av berättelsen. Det är följaktligen relevant att studera både undervisningspraktiker och lärandeprocesser kopplade till arbetet med berättelser i grundskolans tidigare år, och det är synnerligen relevant att lägga fokus på berättelser och berättande i olika uttrycksformer, på att utveckla såväl receptiva som produktiva färdigheter och på elevers kommunikation och narrativa kompetens. I ett samhälle som är i ständig förändring och där flexibilitet och kreativitet värdesätts allt högre är det nödvändigt att ändra det sätt man utbildar på idag (Linge, 2012; Robinson, 2011), så att utbildningen ger större utrymme för kreativitet och självständighet (Craft, 2005).

### **Syfte**

Förståelse av berättelser och berättelsevärldar bland elever i lågstadiets årskurs 1 utgör huvudfokus för den föreliggande artikeln. Syftet med den studie som artikeln är baserad på är att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med en undervisningsdesign som sätter fokus på berättelsen, i det här fallet berättelsesamlingen om Alfons Åberg, och att arbeta med olika uttrycksformer

för att bidra med kunskap om hur undervisning med berättelsen i centrum kan stimulera, och möjliggöra utveckling av, elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser.

För att nå detta syfte utgår artikeln ifrån följande frågeställningar:

- Hur kan en undervisningsdesign som sätter en berättelsevärld och olika estetiska uttrycksformer i centrum stimulera elevers kommunikativa kompetens?
- Hur kan kreativt skapande möjliggöra och synliggöra utveckling av elevers kreativa och narrativa kompetenser?

## Metod

### *Designbaserad forskning och undervisningsdesign*

Den metodologiska utgångspunkten för projektet är designbaserad forskning, *design-based research* (DBR), vilken syftar till att överbrygga gapet mellan forskning och praktik inom det formella utbildningsväsendet. Därmed är DBR en metod som bidrar till att implementera didaktisk forskning i förbättrad praktik (Anderson & Shattuck, 2012). DBR har epistemologiska, ontologiska och metodologiska drag gemensamt med aktionsforskning, men där aktionsforskning primärt utgår ifrån praktikens frågor är DBR "conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships" (Barab & Squire, 2004, s. 5). Inom DBR är det viktigt att forskningsprojektet och speciellt forskningsfrågorna är situerade i en verklig utbildningskontext, vilket ger giltighet och säkerställer att resultaten effektivt kan användas för att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken (Anderson & Shattuck, 2012).

För att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken beträffande arbetet med berättelser i grundskolans tidigare år skapades ett treårigt forskningsprojekt tillsammans med två verksamma grundskolelärare. I enlighet med DBR har projektet genomförts av samarbete mellan forskarna och de verksamma lärarna från första början genom att projektdeltagarna, i förberedelsefasen, identifierade områden som behöver beforskas, skapade en problemformulering, samt konstruerade, genomförde och utvärderade en undervisningsdesign i tre iterationer och, när projektet är slutfört, kommer att skapa designprinciper (jfr Anderson & Shattuck, 2012).<sup>2</sup>

Den design som tillämpats i studien har genomförts en gång tidigare av samma lärare, men med andra elever (åk 3) och med en annan berättelsevärld i centrum (se Svensson & Haglind, 2021). I detta andra genomförande anpassades designen med tanke på att eleverna går i årskurs 1, och därmed inte har kommit lika långt i sin läsprocess; medan vissa elever kunde läsa med bra flyt lärde sig andra elever läsa under projektets gång.

Designen sätter en berättelsevärld i centrum, i detta fall berättelsesamlingen om Alfons Åberg (Bergström, 1972-2012), och förespråkar att eleverna får bekanta sig

<sup>2</sup> Eftersom projektet inte är avslutat finns ännu inte några designprinciper att redovisa, men det slutgiltiga målet med projektet är att skapa designprinciper av värde för grundskolans praktik.

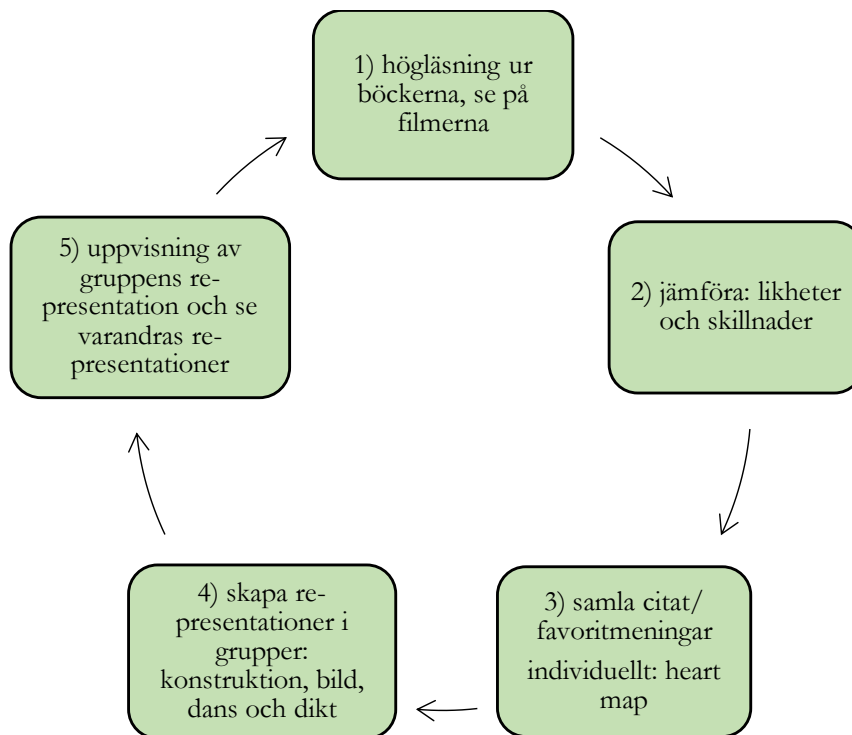


Svensson

med berättelsevärlden, såväl receptivt som produktivt, genom olika uttrycksformer. Under förberedelsefasen arbetade lärarna och forskarna tillsammans fram nedanstående undervisningsdesign (figur 1) utifrån designbaserad forskning (jfr Wang & Hannafin, 2005).

**Figur 1.**

*Undervisningsdesignens genomförande i fem steg.<sup>3</sup>*



Genomförandefasen, som består av fem steg (se figur 1), tog plats i klassrummet och utfördes av lärarna med återkoppling till forskarna. Berättelseserien om Alfons Åberg återfinns i 26 olika böcker. Under det första steget användes flera av dessa som lärarna högläste samtidigt som de visade texten på storbild så att eleverna kunde följa med i läsningen. Under läsandets gång tillämpades "tänka högt" där frågor ställdes till texten. Förutom att läsa om författaren och hennes liv arbetade eleverna också med att tänka utanför eller bortom berättelsen utifrån olika påståenden, exempelvis: "om Alfons blev lärare skulle han...". De tittade extra noga på bilderna och satte känslor i fokus: Vilka känslor kan man se i Alfons ansikte? Vad kan det bero på? De såg även på tv-serier, både de äldre berättade av Björn Gustafson (Åhlin, 1979–1994) och de senare berättade av Jonas Karlsson (Møller, 2012–), samt på långfilmen *Hokus pokus Alfons Åberg* (Kove, 2013). I designens andra steg tränades eleverna i att identifiera likheter och skillnader mellan berättelsen gestaltad i de olika uttrycksformerna, till exempel skillnader mellan böckerna och en filmatisering.

<sup>3</sup> Denna modell är en reviderad version av den modell som tillämpades under den första iscensättningen av undervisningsdesignen (se Svensson & Haglind, 2021).

I det tredje steget av genomförandet samlade eleverna favoritcitater/favoritmeningar som sattes upp på väggen. De kunde sedan titta på dessa meningar under arbetets gång, vilket kom väl till pass när de inför de sista två stegen gjorde individuella *heart-maps* (jfr Heard, 2018), känslökartor utformade som hjärtan (se figur 2), innan det blev dags för eleverna att skapa egna re-representationer. Dessa re-representationer arbetade eleverna och lärarna med under en längre tid i genomförandets fjärde steg. Eleverna fick välja mellan fyra olika uttrycksformer: konstruktion i papper och kartong; bild med oljekritor, vattenfärg och kollageteknik; dans och teater; samt skriva och illustrera en dikt i appen Book Creator. Genomförandet avslutades under steg fem med en uppvisning för några inbjudna gäster och forskarna. I genomförandefasens alla steg mötte eleverna Alfons Åbergs berättelsevärld genom flera olika uttrycksformer, såväl receptiva som produktiva, och lärarna lade fokus på att utveckla elevernas kommunikationsförmåga dels genom läs- och skrivaktiviteter, exempelvis att skriva text i pratbubblor till bilder från böckerna om Alfons Åberg, dels genom att bygga ordförråd, samt utveckla tankar och muntliga meningar.

De två deltagande lärarna har lång erfarenhet av att arbeta i årskurserna 1 till 3 i en mindre kommun i södra Sverige. De arbetar i team, vilket innebär att de arbetar tillsammans i en större klass. Den studie som presenteras här genomfördes våren 2020 med 57 elever som gick i årskurs 1, vilket innebär att de var mellan sju och åtta år.

För att få insikt i såväl lärarnas som elevernas erfarenheter och tankar om sitt deltagande i projektet intervjuades de två lärarna och 14 elever genom semistrukturerade gruppintervjuer i projektets uppföljandefas. Semistrukturerade intervjuer valdes för att ha en viss struktur med samma frågor i elevgrupperna och motsvarande frågor för lärarna och samtidigt tillåta uppföljningsfrågor (Cohen m.fl., 2011). Gruppintervjuer valdes för att skapa trygghet för eleverna, eftersom de inte hade blivit intervjuade förut. Bland de elever som ville bli intervjuade, valde lärarna ut tre till fyra elever från varje grupp baserat på val av uttrycksform. Således består grupp 1 av fyra elever som har konstruerat lägenheter (Gr1), grupp 2 består av tre elever som har arbetat med att skapa dikter (Gr2), grupp 3 består av fyra elever som har arbetat med dans och teater (Gr3), och grupp 4 består av tre elever som har skapat bildkollage (Gr4). Eftersom de två lärarna arbetar tillsammans i klassen och genomförde projektet som ett team, intervjuades de också tillsammans. Att intervjuas tillsammans skulle kunna innebära att den ena deltagaren är mer tongivande än den andra eller att den ena kan känna sig hämmad av den andres närvaro, men vinsterna med att de diskuterade och mindes tillsammans, samt tryggheten i att ta stöd av varandra, vägde större än de eventuella riskerna och således intervjuades lärarna tillsammans (L).

Alla intervjuer genomfördes på skolan; eleverna intervjuades i anslutning till undervisningen medan intervjun med lärarna genomfördes efter att eleverna hade slutat för terminen. Elevintervjuerna tog cirka 19 minuter; den kortaste tog 18.46 och den längsta tog 19.37. Lärarintervjun tog 51.45 minuter. Alla intervjuer spelades in med ljud och har genomlyssnats flera gånger, för att därefter transkriberas av den forskare som även genomförde intervjuerna.



Svensson

Analysen av intervjuerna har utgått ifrån forskningsfrågorna och i enlighet med tematisk analys har det transkriberade materialet lästs igenom många gånger och de teman som identifierades har färgkodats och kategoriserats (jfr Braun & Clarke, 2006). De tre teman som utkristalliserades i analysen är: kommunikation, kreativt skapande och förståelse av berättelsen, vilka redovisas i artikelns resultatpresentation.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke att delta i projektet, vilket inkluderar inspelade intervjuer, lärar- och elevproducerat material och inspelning av framförda berättelser. Alla elevers vårdnadstagare har givit sitt medgivande skriftligt och alla deltagare har blivit informerade att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare har dock gjort detta val. I början av varje intervju påmindes deltagarna om att de kommer att förbli anonyma och kan välja att avbryta sitt deltagande när de vill. Eleverna informerades också om att de kunde skaka på huvudet eller vifta med handen om de inte ville svara på någon fråga. Detta hände ett par gånger under elevintervjuerna. Intervjumaterialet har hanterats noggrant och med respekt så att svar och utsagor inte har ryckts ur sitt sammanhang och inte har missrepresenterats på något sätt.<sup>4</sup>

## Resultat

### *Kommunikation, kreativt skapande och förståelse av berättelsen*

Den design som tillämpades i studien lade fokus på att uppleva en berättelse genom flera olika estetiska och mediala uttrycksformer. Att använda en berättelse som återfinns i flera kortare böcker, vilket stämmer in på berättelseserien om Alfons Åberg, ansåg lärarna vara positivt eftersom "det passade ettor att inte ha det massiva" (L). Lärarna valde även ut tre Alfons-böcker som de stannade extra länge vid, där de bland annat spelade upp scener från böckerna och där de fokuserade särskilt mycket på bilderna tillsammans med eleverna. Förutom böckerna erbjöd lärarna andra ingångar till berättelsen såsom tv-serier och film, vilket förändrade undervisningen: "Vi såg ju på mer film nu och det var också lyckat" (L). Eleverna och lärarna följde dessutom ett pågående bygge av ett lägenhetshus precis bredvid skolan:

Men, vad bygger de här bredvid? Dom bygger lägenheter. Det är säkert Alfons lägenheter och så följde vi ju bygget här intill våran skola med extra stor spänning och så blev det ju så att då intervjuade vi ju byggladaren och har hängt med i det bygget helt enkelt, vårt Alfons-bygge, så det är ju också kul. Det passade riktigt bra. (L)

Berättelseserien och berättelsevärlden om Alfons expanderas genom att det pågående bygget inkluderas i barnens berättelsevärld och blir ett "Alfons-bygge" som eleverna följde och lärde sig om. Således mötte eleverna flera olika uttrycksformer genom berättelsesamlingen om Alfons.

---

4 Allt material som samlats in under forskningsprocessen har lagrats i enlighet med Jönköping Universitys datahanteringsplan.

### **Kommunikation**

Den undervisningsdesign som tillämpades lade fokus på att skapa en djupare förståelse av berättelsen. Då eleverna i studien gick i årkurs 1, innebar det att de var i början av sin läsprocess: "Detta är så stort i deras liv att få börja det med en karaktär som man lär känna. Så börjar man lära sig läsa det. Alltså, det är ju magiskt" (L). Medan några elever redan kunde läsa när studien sattes igång, var det många elever som lärde sig läsa genom Alfons: "De har precis börjat sin läsförmåga och först i början så kunde ju inte alla läsa" (L). Den här progressionen i läsförmåga, att gå från att känna igen ordbilden Alfons till att läsa en hel bok om Alfons och hans äventyr var enligt lärarna "fantastiskt att få vara med om" (L).

En effekt, som lärarna ser, av att sätta berättelsen i centrum är att "barnen gillar att läsa. De gillar böcker. De vill läsa" (L). Detta kan ses genom den glädje som eleverna uppvisar: "de hoppasastegar sig till biblioteket, hoppasasteg om de ska prata om någon bok, hoppa, alltså det är roligt ... och att vi ser att det är kvalité" (L). Berättelseupplevelsen blir enligt lärarna det centrala och läsoplevelsen i sig blir rolig: "Vi behöver inte, liksom, ha någon annan sorts happening som kan bli roliga timmen för vi känner att det är meningsfullt redan och vi har kul liksom. Vi lär oss. De blir vetgiriga" (L). Eleverna i de fyra grupper som intervjuades tyckte att Alfonsprojektet var "roligt" (Gr2, Gr4), "kul" (Gr1, Gr3) och "spännande" (Gr1). När eleverna på detta sätt känner glädje inför berättelsen, känner de sig motiverade att läsa och att lära. Denna motivation smittar också av sig på lärarna som berättar: "roligt för oss och roligt för barnen det är att få ägna sig åt litteraturen på något sätt" (L). Ett lustfyllt lärande, det vill säga glädjen över att lära sig, är centralt för lärarna och något de även ser hos eleverna: "det är roligt att vara en som kan. Det är faktiskt inte så kul att gå i skolan och inte kunna läsa, inte kunna skriva, inte förstå. Det finns mycket glädje i att lära och att kunna någonting" (L). När fokus ligger på lärandet snarare än på att ha roligt blir lärandet i sig roligt: "barnen smittar varandra på ett positivt sätt med detta att glädjen till ny kunskap" (L). Denna glädje smittar också lärarna: "det är härligt att få vara lärare i ett sådant sammanhang där man är hungrig på kunskap och man fattar att aha, som vi sa häromdagen, tar aldrig det här slut?" (L). Det uppstår således en motivationsspiral där lärarnas intresse för litteraturen leder till att eleverna känner glädje över att läsa berättelser och denna glädje förstärker i sin tur ytterligare lärarnas motivation och glädje.

Förutom ett ökat läsintresse fokuserade lärarna också på elevernas skrivande. Eftersom skolans prioriterade språkmål under projektets tid var skrivande, tränade alla elever – inte bara de elever som valde dikten som uttrycksform för sina re-representationer – på att skriva: "vi fick ju anpassa det till det som de skulle öva, de förmågorna då, eftersom vi vill hålla på med det så mycket" (L). Eleverna fick träna sig i att skriva, bland annat genom att skriva pratbubblor till text och/eller bild: "och pratbubblorna då, att när man har läst att också då få kopiera det i någon bild då, att man gärna förstörde någon del av en bild där vi visste att det hände saker som vi kanske hade spelat teater om och hade läst om och ja flera gånger hållt på med och sedan får man skriva sin pratbubbla på engelska och på svenska på lektionen så och om och om igen

Svensson

fast olika då” (L). Eleverna tränades således i att skriva på flera olika sätt, varav två innebar att kombinera ord och bild genom att antingen sätta ord till bild genom pratbubblor eller använda bilder för att illustrera dikter som de skrivit.

Eftersom en intention med studien var att erbjuda elever många och varierade uttrycksformer gavs bilder stort utrymme, såväl bilderna i böckerna som levande bilder i filmerna, och därutöver elevernas skapande och gestaltande av bilder. Lärarna förklarar att närläsningen av bilder stärkte elevernas förståelse inte bara av bilderna utan även av texten: ”vi ser ju hur bild förstärker text och att text förstärker, alltså att de förstärker varannan” (L). Detta fokus på bilder har också, enligt lärarna, utvecklat elevernas möjligheter att kommunicera: ”språket har blivit rikare också genom bilderna faktiskt” (L). Lärarna ser att de kunskaper eleverna tillägnade sig vidgar deras förståelse för hur berättande genom ord och bilder, såväl stilla som rörliga, fungerar.

Bilderna var också ett verktyg för att lära sig fler ord. Eleverna tränade sitt ordförråd genom fraser som exempelvis ”jag ser, jag tror, jag undrar” (L), vilket ”passade utmärkt för här var ju bilderna så mycket mer” (L). De använde orden när de tränade sig i att uttala muntliga meningar. Ord utgör basen i projektet där eleverna samlade sina favoritord och meningar dels i sina heartmaps (se figur 2), dels på ett stort pappersark som satt upp på väggen i ett av klassrummen under projektiden. Denna vägg av ord och uttryck kunde de återvända till under arbetets gång.

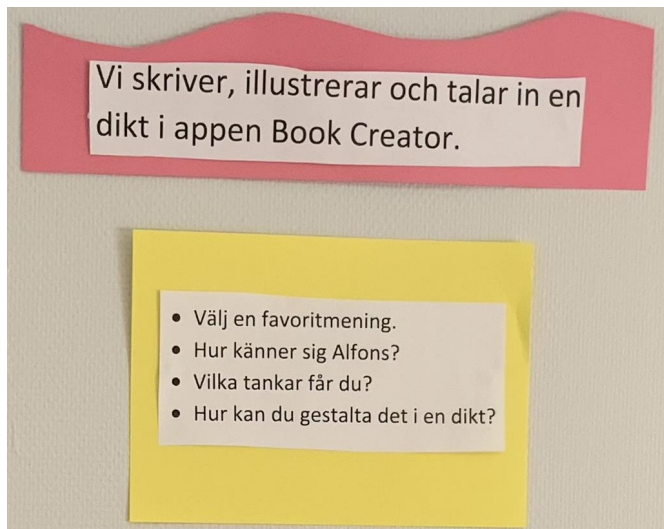
Känslor var ett lärarvalt tema som genomsyrade studien och som förstärktes genom arbetet med bilderna:

Det är inte så himla enkelt att läsa av en människas ansikte för ett barn som går i ettan först. Det är många barn som inte kan läsa av varandras ansikte. Det hör också till värdegrunden, att läsa av varandra via kroppsspråk och hur man hänger med kroppen och hur det talar, det ordlösa och det fick vi också tillfälle att granska så många gånger under flera månader och det satte vi också ord på och många ser detta. Vi har ju nyanlända i gruppen och alla och språkligt kämpande. (L)

Lärarna berättar att känslor och att läsa av andra, ansikten och kroppar, är färdigheter som är lämpliga att träna på i årskurs 1. Dessa färdigheter kopplas till värdegrunden och allas lika värde, vilket är ett övergripande mål med grundutbildningen. Genom bilderna förstärktes arbetet med känslor: ”ju mer vi har läst och ju mer vi har gått in i bilderna lika mycket som texten, så har vi verkligen sett – hon har lyckats. Och det är så att mitt hår på armarna reser sig för att dom ansiktsuttrycken och de små prickarna till ögonbryn och det här, det är något utöver det vanliga alltså” (L). Undervisningsdesignen och dess fokus på att undervisa med berättelsen i centrum genom olika estetiska och mediala uttrycksformer tränade elevernas kommunikationsförmåga. Undervisningsdesignen med fokus på bilder och temat känslor uppmuntrade elevernas läslust, tränade deras skrivande och tolkande av känslor, erbjöd många tillfällen att upptäcka, samla och tänka på ord, samt stärka värdegrundsarbetet.



Svensson

**Figur 3.***Exempel på instruktion för dikt.*

Lärarna anser att eleverna var väl förberedda inför skapandet av dessa re-representationer: "De visste det att de hade sina meningar och det ska uttryckas i bild, eller det ska uttryckas i en dikt eller det ska uttryckas i då byggkonstruktion eller teater-dans" (L). Eftersom eleverna ansågs vara trygga med berättelsen kunde de utmanas i sina uttryck, till exempel genom att använda verktyg som de inte var bekanta med. Ett sådant verktyg var appen Book Creator (figur 4).

Det hade de inte jobbat i förut och det blev som en ny värld att uttrycka sig däri och både i bild och i text och att spela in sin röst och ah, det blev så att lyssna på varandras. Dels att upptäcka det själv, ah, det är så jag menar med min mening. Det är så jag tänker. Det är så jag vill. (L)

**Figur 4.***Exempel på illustrerad dikt.*



När det gäller teater- och dansgruppen tyckte många elever att det var utmanande. En elev tyckte att det var

lite svårt när man skulle ta och bestämma vilka danser man skulle ha för då skulle man göra massor med olika rörelser och sen var det lite svårt att bestämma för några trodde en sak och några trodde en annan sak och då så blev det väldigt svårt att komma överens. (Gr3)

Lärarna berättar på liknande sätt att den stora utmaningen för teater- och dansgruppen låg just i att samla allas idéer eftersom denna uttrycksform var ett kollaborativt arbete (figur 5). I detta samarbete

fick ju dom [eleverna] ge massa förslag på hur man kan göra och så liksom fick jag [läraren] plocka lite här och lite där och sedan sätta ihop det och då, men de var väldigt duktiga och blev liksom nöjda med det. (L)

Förutom att träna sin förmåga att tolka och ge uttryck för en berättelse tränades dessa elever i gemensamt skapande – ett skapande som präglades av deras ”vana vid demokrati, en demokratisk process” (L).

#### Figur 5.

*Exempel på teater och dans.*



I de andra grupperna upplevde de intervjuade eleverna att den största svårigheten låg i att få inspiration att komma i gång, att veta vad de skulle skriva om, bygga eller måla. De fann inspiration till sina produkter på olika sätt: medan en elev i konstruktionsgruppen tänkte på sitt eget vardagsrum var en annan elev ”inte ens i närheten” av att inspireras av sitt eget hem (Gr1). Det var dock flera elever som hämtade inspiration från sina egna liv och sina egna erfarenheter. På frågan om vad som gjorde att



Svensson

de kom på vad de skulle skriva om svarade en elev från gruppen som skapade dikter: "Att jag spelar innebandy, så och min farfar och jag gick på bio för en vecka sen då och då tänkte jag på det och pappa och jag brukar faktiskt städa och spela spel" (Gr2). En annan elev från diktgruppen blev inspirerad av att läsa böcker, medan en elev från bildgruppen hittade inspiration inuti sig själv:

I: Vad gjorde du för att komma på vad du skulle rita och skriva?

Gr4: [...] Jag bara tänkte.

I: Vad var det som inspirerade dig till din bild?

Gr4: Jag bara kom på.

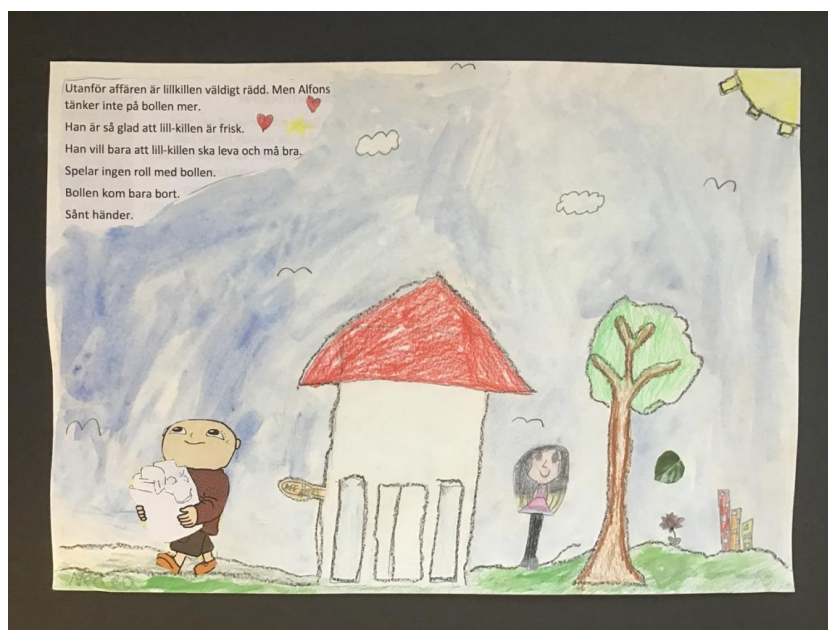
I: Kom det från boken eller inifrån dig själv?

Gr4: Inifrån mig själv.

Lärarna förklarar att eleverna använde sina heartmaps med favoritmeningar samt bilderna i Alfons-böckerna som inspirationskälla: "vi samtalade om bilderna och de var underlag för egna kollage i bildundervisningen" (L, figur 6). Trots att vissa elever initialt tyckte att det var svårt att komma på vad de skulle skapa innebar inte detta något negativt; tvärtom bidrog svårigheten till att de tyckte att det var roligt: "Vad jag tyckte var roligt var att man kunde liksom, det var lite svårt och att man inte riktigt visste vad man skulle göra i början" berättar en av eleverna som arbetade med att skapa bilder (Gr4). I samma grupp berättade en annan elev: "jag tyckte det var roligt att måla. Det var lite svårt" (Gr4). Dessa svar kan tolkas som att vissa elever tyckte om att bli utmanade.

### Figur 6.

*Exempel på bild med collageteknik.*



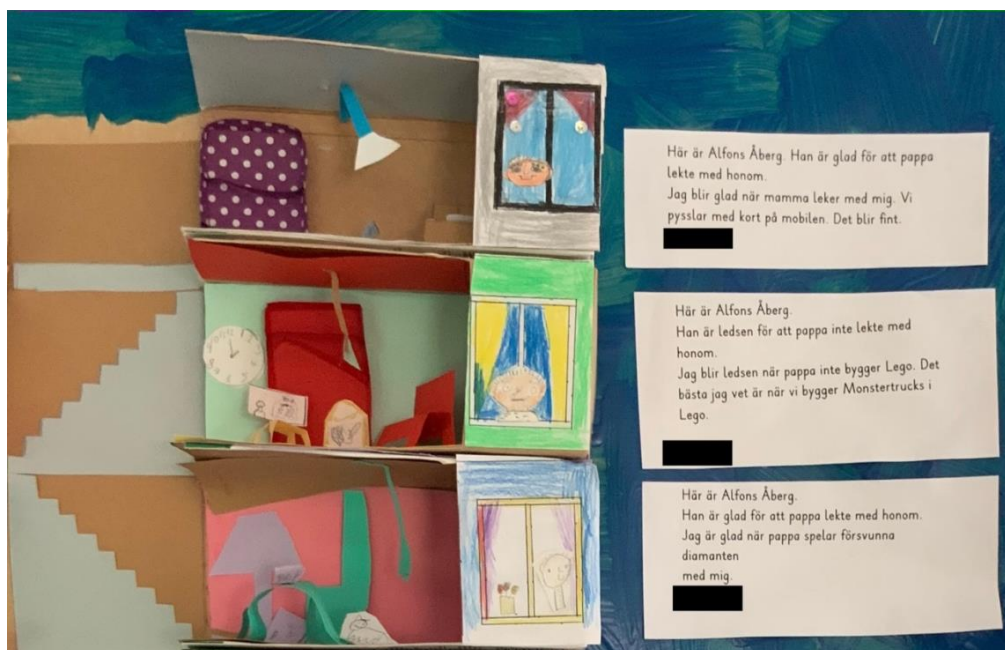
När det gäller konstruktionsgruppen förklarar lärarna att färdighetsträningen var av ett annat slag. Under konstruktionen av ett sovrum eller ett vardagsrum låg fokus på processen:

man märker ju att de liksom satt med ett lugn och konstruerade sin lägenhet i mjölk-kartongen där och man tänker också att läraren ... han agerar med ett lugn. Det är också fint, att man har ett lugn i processen, så att man inte är hispig där utan man är, man ger dem möjlighet att lugnt utveckla en tanke. (L)

Ibland, som i arbetet med konstruktion, ligger fokus på den inre processen, tänkandet, som kanske inte alltid syns under arbetets gång, men som lärarna upplever har stor påverkan på eleverna: ”att någon gång då och då i sin skola få vara ifred med att utveckla tankar. Det är fint. Det är riktigt fint. För det är inte säkert att dom har prövat på det så många gånger i sitt liv” (L). Att låta processen få ta den tid som behövs bidrar, enligt lärarna, till en inkluderande utbildning: ”för man har ju många tankar då när man har hållit på så här länge som vi har gjort. Det är ju inkluderande och tillgängligt för alla, för alla har fått det” (L). Förutom att skapa ett rum i kartong arbetade gruppen också med känslor. De skrev en kort text som beskriver Alfons känslor och som kopplar till elevens egna känslor, till exempel: ”Här är Alfons Åberg. Han är glad för att pappa lekte med honom. Jag är glad när pappa spelar försvunna diamanten med mig” (Elevarbete, figur 7). På detta sätt kan eleven identifiera Alfons känslor och dessa ligger till grund för elevens egna känslouttryck.

**Figur 7.**

*Exempel på konstruktion.*



Svensson

I alla skapandeprocesser är det viktigt, berättar lärarna, att låta skapandeprocessen få ta tid: ”och sedan får ju vi ha lite is i magen, jag menar ingen av oss som har grupperna vet ju inte riktigt vad som ska. Det är ju som en liten, som att något ska födas” (L). Detta innebär att det behöver finnas en viss flexibilitet och således också ett mått av ovisshet när det gäller tidsåtgången: ”det går inte veta hur lång tid man behöver innan man har börjat. Nej, det är inte ens proffsigt på något sätt” (L). Att vara flexibel när det gäller tidsramarna är något som lärarna beskriver som viktigt både för att ge eleverna den tid deras skapandeprocesser behöver och för att de ska känna sig lugna och trygga i att eleverna kommer att hinna färdigt: ”Man kan inte vara för stressad som lärare, alltså inuti sig och tro att undervisning och lärande ser ut på ett absolut visst sätt om man säger så utan man får vidga sina vyer lite ... vi vidgar, lager på lager, det är fint” (L). Förutom tid anser lärarna att det är viktigt att man inte är rädd för att låta vägen fram vara lite öppen: ”Man ska veta varåt skutan ska åka, men inte riktigt precis exakt hur, för då förtar man ju deras, självaste poängen med det” (L). Vid arbete med kreativt skapande påpekar lärarna vikten av att uppmuntra elevers självständighet och att ta tillvara lärares flexibilitet, samt att planera in utrymme för den kreativa processen.

### ***Förståelse av berättelsen***

Under genomförandet av undervisningsdesignen med berättelsen i centrum och med dess tillämpning av olika estetiska och mediala uttrycksformer gavs eleverna flera tillfällen att ge uttryck för sin förståelse av berättelsen – inte bara för lärarna och de andra eleverna utan också för sig själva. Lärarna kan se att eleverna utvecklades när de blev utmanade att uttrycka sin förståelse genom skapande av en berättelse: ”Det var roligt att se var och ens resa och sen var det roligt också att se att dom inom gruppen så blev det så olika, inom den gruppen fast de hade samma redskap, så blev det olika. Det såg man att det växte fram” (L). Därtill kan lärarna också se att eleverna växte av att genomföra en sådan uppvisning: ”man växer ju mycket bara av föreställningen” (L). Något som lärarna uppfattar som en styrka är att alla elever ville vara med och visa upp sina skapade berättelser, något som inte var självklart: ”vi blev ju väldigt glada att de verkligen vågade och för man kan ju inte riktigt veta i förväg” (L). Eleverna tyckte det var ”spännande” och ”roligt” (Gr1) att se de andra elevernas skapade produkter som de tyckte var ”jättebra” (Gr4). En elev förklarar: ”Alltså, det var jättefint! Teatern var jättebra! Alltså, jag fattar inte hur dom har gjort de där våningarna och sånt” (Gr2), medan en elev ur teater- och dansgruppen också var imponerad av sina klasskamrater: ”Jag fattar inte att de kunde göra så. Jag skulle aldrig kunna göra som dom” (Gr3). Lärarna märkte att eleverna uppskattade dels att få visa upp sina produkter, dels att för första gången få se de andra elevernas produkter: ”Det går inte beskriva hur glada dom var” (L). På frågan om det var något som var roligt med arbetet med Alfons Åberg svarade eleverna ”att vara med i en teater för första gången” (Gr3), och på frågan om det var något de vill göra en gång till svarade de: ”Hela alltet” (Gr1).

Förutom att uppvisningen upplevdes som spännande och rolig, och att eleverna växte av att genomföra den, erbjöd undervisningsdesignen tillfälle för eleverna att växa: "det är svårt att nå den här typen av växande inuti små kroppar och hjärnor på andra sätt" (L). Undervisningsdesignen uppmuntrade således eleverna att "vandra vidare i tanken med Gunilla Bergströms text som start och ... genom olika språkliga ingångar" (L). Att utgå ifrån en berättelse och skapa nya berättelser upplevde lärarna som givande: "att vi har utgått ifrån texten och sedan göra det egna. Det är ju fantastiskt" (L). Lärarna förklarar att de ser elevernas läsförståelse i re-presentationerna, både i processen och produkten: "De visar verkligen sin läsförståelse, för man kan inte bara tänka vidare en massa om man inte riktigt har förstått" (L). Att kreativt om-/återskapa en berättelse utifrån befintliga texter tycks både kräva och generera en förståelse av berättelsen.

Ett annat sätt att visa sin förståelse av berättelsen är genom de textkopplingar eleverna gör till andra berättelser. När de arbetade med berättelseserien om Alfons blev de duktiga på att känna igen att andra berättelser "är ju väldigt lik den här berättelsen" (L). Ett exempel på en sådan textkoppling är när de efter att både ha identifierat Bergströms kollageteknik och själva provat på att skapa bilder med denna teknik kunde känna igen och se den i andra berättelser:

Till exempel, Alma-pristagaren nu då Baek Heena. Hon har ju, men titta, titta, här var ju en som gör kollage, titta. Det är ju en verklig bild där. Så var det med Gunilla Bergström, men där var det målat, men titta där, hur har hon gjort med lera, men gjorde Gunilla Bergström det också? Förstår du, så där fortsätter berättelsen då. (L)

I detta exempel är det främst den berättartekniska aspekten som sätts i fokus, men även berättelsens innehåll tränas: "De fick ju ofta stanna upp i texten och tänka kring innehållet och det finns så många meningar som har så stort budskap som vi har burit med oss verkligen" (L). Enligt lärarna återspeglas elevernas förståelse av berättelsens form och innehåll i deras tankar och handlingar på lektionerna. Det var dock inte bara på lektionerna som lärarna såg denna återspeglning, utan även på rasterna:

Och då ser vi att dom texterna där vi har bearbetat på så många olika sätt, dom, dom scenerna lever kvar inuti barnen i våra värdegrundstankar och i våra, alltså ute på rasten, som sagt, när det händer någonting och vi ska reda i det. Då är det precis som om dom och vi har någonting gemensamt. Åh! Vi nästan tittar på varandra bara. Va? Känner du som jag? Alltså, det är något outtalat nästan. Och så tänker vi på Alfons. Alltså, det är ju något ordlöst till slut då – det som var så mycket ord från början blir någonting som vi får tillsammans att dela. (L)

Lärarna beskriver hur elevernas berättelseförståelse blir internaliserad och det uppstår en gemenskap i förståelsen både mellan lärare och elever samt eleverna emellan.

Svensson

Projektets intention att sätta berättelsen i centrum för såväl receptiva som produktiva kompetenser och att arbeta med en berättelsevärld i olika uttrycksformer på detta sätt under flera veckor gör ”så att det blir kunskap på riktigt, på djupet och då är det ju bra alltså, då blir det ju fint” (L). Den utveckling och det lärande som genererats genom den tillämpade lektionsdesignen syns enligt lärarna på resultaten: ”vi ser ju på resultaten också. Det är ju inte bara att det här är väldigt kul utan de har ju blivit väldigt bra på att läsa och skriva och att samtala. Det ser vi ju” (L). Lärarna ser elevernas utveckling när de undervisar klassen, men det blir extra tydligt vid tillämpning av Skolverkets bedömningsmall. De förklarar:

bedömningsstödet talar ju sitt tydliga språk och vi ser det att vi kan flytta upp ribban. Vi har de här kryssen som vi säger då för godkända kunskaper och mer än godkända kunskaper som är Skolverkets mall och där kan vi se att vi kan flytta upp ribban så mycket mer för så många fler med rika då mer än godtagbara kunskaper för många fler elever eftersom vi skapar fler ingångar: fler möjligheter för fler elever. Och det tycker ju vi är så roligt, att man liksom hittar fler verktyg att ta till. (L)

Lärarna förklarar att en av anledningarna till att de ser positivt resultat bland eleverna är att designen erbjuder många ingångar till berättelsen, men också att eleverna har fått skapa egna Alfons-berättelser med utgångspunkt i Bergströms böcker och att de får ta del av varandras re-presentationer:

att få pröva det här och se dom, alltså det är ju deras egna tankar som de brottas med då och sen blir det någonting och sedan ska man visa det och ser man kompisarnas och wow och nu liksom. Man både imponeras av sin kompis och sen är det liksom som att man fattar också samtidigt och den smällkaramellen är ju lite svår att nå på andra sätt alltså. (L)

En av grundtankarna med undervisningsdesignen är att skapa progression genom olika stadier av utbildningen. De medverkande lärarna har erfarenhet av att tillämpa designen från året innan då den genomfördes i en klass i årskurs 3, det vill säga med andra elever och med en annan berättelse i centrum. Trots att den här studien fokuserar på elever som inte tidigare har använt designen kan lärarna konstatera: ”vi ser ju att det är bra redskap” (L). Lärarna har även använt delar av det som de har gjort i Alfons-projektet med eleverna i andra sammanhang: ”vi använder ju alla delar som vi har gjort med Alfons ... de använder vi fast på andra böcker och då ser man ju att man växer ju för varje gång för att självaste verktyget finns där. Då har man ju prövat på det” (L). Detta innebär att när designen är utprövad och lärarna känner sig bekväma med den finns det goda möjligheter att skapa progression och bygga vidare på den kunskap eleverna har med sig nästa gång de gör ett sådant fördjupningsarbete. I en sådan progression anser lärarna att de kan ställa högre krav på såväl material som metod. De kan både fördjupa och bredda undervisningen, samt öka svårighetsgraden.



## Diskussion och slutsatser

### *Att sätta berättelsen i centrum*

Den undervisningsdesign som ligger till grund för denna studie sätter fokus på berättelsen och att använda olika uttrycksformer för att arbeta med elevers kommunikationsförmåga, kreativt skapande och förståelse av berättelsen – elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. Genom att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med designen kan man se att dessa tre kompetenser är kopplade till varandra och att de stärker varandra. Begreppet kreativ literacy fokuserar på kreativa läs- och skrivpraktiker (Woods, 2001), praktiker som i en lärandekontext främjar elevers aktiva literacy och uppmuntrar fantasi (Education Business, u.å.). Studiens resultat visar att kommunikativ och kreativ literacy utgör beståndsdelar i elevers narrativa kompetens – en kompetens som möjliggörs när undervisningen sätter berättelsen i centrum, det vill säga, berättelsen och förståelse av den sätts i förgrunden.

Designens fokus på att uppleva en berättelse genom flera olika estetiska och mediala uttrycksformer bidrog även till att skapa läsglädje. Lärarnas intresse för berättelsen och deras sätt att arbeta med den skapade motivation för läsning, vilket lärarna bland annat såg i att eleverna ”hoppstegade” till biblioteket för att läsa. Elevernas intresse för berättelsen och deras glädje och motivation skapade i sin tur en ökad motivation och glädje hos lärarna. På detta sätt uppstod en motivationsspiral som bidrog till att såväl lärare som elever upplevde arbetet som positivt och något som de gärna vill göra igen.

Förutom att bidra till läsglädje fokuserade designen på att arbeta med en berättelsevärld i olika estetiska och mediala uttrycksformer. I studien arbetade eleverna bland annat med att tolka och förstå text och bild där bilderna användes både för att arbeta med känslor, där eleverna tränades i att läsa av andra människor, vilket är en del i värdegrundsarbetet (jfr Persson, 2007), och för att arbeta med att läsa och skriva. Eleverna arbetade också med att skapa bilder, såväl stilla som rörliga, och att ge uttryck för sin tolkning och sin förståelse av berättelsen genom det kreativa skapandet. Det kreativa skapandet har, enligt Vygotsky (2004), en meningsskapande funktion, samtidigt som det bidrar till att utveckla barns och ungas inre världar. På detta sätt bidrar kreativiteten till att skapa något nytt – nya aktiviteter och nya berättelser. Genom att erbjuda flera ingångar till Alfons Åbergs berättelsevärld – att få uppleva den i flera olika uttrycksformer – tränas eleverna på att kommunicera. Liberg (2007) framhåller hur viktigt det är att underlätta elevers meningsskapandeprocesser genom att arbeta med flera estetiska och kreativa uttrycksformer så som dans, rörelser, musik och lek. Detta arbetssätt, att läsa boken, se på tv-serierna och filmen, samt att skapa egna re-presentationer kan vara ett sätt att möjliggöra och synliggöra elevers kommunikativa och kreativa kompetenser.

### *Att designa för lärande*

Ett resultat som tydligt framträder i studien är att den komparativa och kontrasterande aspekten, särskilt när eleverna får ta del av varandras skapade produkter och



Svensson

inser att man kan förstå, tolka och expandera berättelsen på så många olika sätt, är givande för både elever och lärare (jfr Svensson & Haglind, 2021). Det lärande som uppstår när eleverna jämför sina egna tolkningar med de andras likställer lärarna med en "smällkaramell" som är svår att nå på något annat sätt. Den komparativa aspekten är delvis en effekt av att eleverna möter berättelsevärlden i olika estetiska och mediala uttrycksformer och att de skapar egna re-presentationer i olika uttrycksformer, men också en effekt av att denna re-presentation innebär en om-/återskapandeprocess där de expanderar Alfons berättelsevärld. Lärarna ser att re-presentationerna och arbetet med dem erbjuder möjligheter för eleverna att visa sin läsförståelse eftersom eleverna inte kan tänka vidare utifrån en berättelse om de inte först har förstått den. Därmed synliggörs elevernas kommunikativa kompetenser genom att deras kreativa kompetens används. En effekt av detta möjliggörande och synliggörande är, enligt lärarna, att den tillämpade undervisningsdesignen erbjuder "kunskap på riktigt, på djupet" (L).

Denna djupare kunskap kan ses som ett led i utvecklandet av narrativ kompetens i den betydelse Lundström och Olin-Scheller (2010) använder. En sådan kompetens krävs för att skapa förståelse utifrån berättelser i olika, ofta multimodala, uttrycksformer. Lärarna ser att elevernas narrativa kompetens tar sig uttryck inte bara i de re-presentationer de skapar utan även i de kopplingar eleverna gör till andra berättelser, berättartekniker och budskap. De ser också att när de har arbetat länge och är väl bekanta med berättelsevärlden är det möjligt att utmana eleverna. En sådan utmaning var att använda ett nytt sätt att berätta, en ny medieform – appen Book Creator – som eleverna inte hade provat förut. Resultatet visar emellertid att eleverna gillade att bli utmanade, och av intervjuerna framkommer att de inte nödvändigtvis kopplar samman svårt med negativt – tvärtom tycker de att det är kul eller roligt när det är svårt.

Som påvisats av bland andra Anna Craft (2005) och Ken Robinson (2011) finns det ett behov av en skola som tar hänsyn till dagens behov och samtidigt utbildar för morgondagen. Redan för 20 år sedan ansåg Gunther Kress och Theo van Leeuwen (2001) att såväl skola som samhälle behöver kunskap om och färdigheter i multimodalitet, liksom flexibilitet (Robinson, 2011) och kreativitet (Craft, 2005). Anna Linge (2012) och Robinson (2011) hävdar att det är nödvändigt att ändra det sätt som undervisning sker på idag för att ge utrymme åt dessa färdigheter. Detta ställer ändrade krav på lärare bland annat i form av större flexibilitet. De medverkande lärarnas reflektioner efter genomförandet av undervisningsdesignen är att man behöver tillåta flexibilitet, framför allt när det gäller tidsramarna. Förutom att erbjuda flera ingångar och flera uttryckssätt för såväl konsumtion som produktion av berättelser, vilket kan vara tidskrävande, är det viktigt att låta den kreativa processen ta tid och känna tillit till att något kommer ut genom den, förklarar lärarna. De anser att det inte är professionellt att på förhand bestämma hur lång tid undervisningsinslaget får ta och att anpassa processen efter tidsschemat snarare än tvärtom. Ett sådant förfarande innebär att kreativiteten stannar av och det finns även en risk då, tror de, att man som lärare går in i processen och tar över. Även om läraren har stakat ut riktningen, vart hen vill att eleverna ska hamna, behöver vägen fram lämnas öppen så att elevernas resor styr var de hamnar. För att undervisningen ska kunna vara flexibel både beträffande tid och

riktning är det viktigt att man planerar in utrymme för den kreativa processen. Denna flexibilitet gynnar såväl lärare som elever. Medan lärarna kan känna sig lugna i att man kommer hinna färdigt, känner eleverna sig lugna i att deras skapandeprocesser får ta den tid de behöver. Lärarna förklarar att de, genom att tänka så här, vidgar sina vyer och att också de bygger förståelse i form av lager på lager.

En slutsats som kan dras från studiens resultat är att berättelser utgör en stark didaktisk resurs i grundskolans tidigare år och att det finns en didaktisk potential i sammansättningen av kreativitet och literacy som bland annat leder till förmåga att se och uppskatta flera perspektiv (jfr Hrenko & Stairs, 2012). En annan slutsats som kan dras är att man som lärare inte behöver vara orolig för att eleverna ska uppfatta det kreativa skapandet som svårt eftersom vissa elever tycker att det är kul när det är svårt. Man får också som lärare ha lite is i magen om eleverna har svårt eller tar lång tid på sig med att komma igång med sitt arbete. En tredje slutsats som kan dras är att arbetet med berättelser, såväl receptivt som produktivt, kan möjliggöra och synliggöra elevers narrativa kompetens, men en förutsättning för att så ska ske är en undervisning som är flexibel beträffande tidsramar och riktning.

## Referenser

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Barab, S. A. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. DOI: 10.1207/s15327809jls1301\_1
- Bergström, G. (1972-2012). Bokserie: Alfons Åberg. Bokmakaren AB.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Routledge.
- Education Business (u.å.). *Bringing together creativity and literacy*. <https://education-businessuk.net/features/bringing-together-creativity-and-literacy>.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature: Why literature matters*. Blackwell Publishers.
- Heard, G. (2018). *Heartmaps: Elevers väg till autentiskt och kreativt skrivande*. Natur & Kultur Läromedel.
- Hrenko, K. A. & Stairs, A. J. (2012). Creative literacy: A new space for pedagogical understanding. *Across the Disciplines*, 9(3). [https://wac.colostate.edu/docs/atd/k12/hrenko\\_stairs.pdf](https://wac.colostate.edu/docs/atd/k12/hrenko_stairs.pdf)
- Kove, T. (Regissör). (2013). *Hokus pokus Alfons Åberg*. Maipo Film.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse*. Hodder.
- Jenkins, H. (2008). *Konvergenskulturen – där gamla och nya medier kolliderar*. Daidalos.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].

Svensson

- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Skolverket (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7–24). Myndigheten för skolutveckling.
- Linge, A. (2012). Att undervisa för kreativitet: En litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 253–263.
- Lundström, S. & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ kompetens: En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 107–117.
- Martinsson, B.-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- Møller, L. (Regissör). (2012–). *Alfons Åberg*. Maipo Film.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2015). Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningsens möjligheter. I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 13–42). Macadam.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Capstone.
- Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77–99.
- Skolverket. (2018). *Kursplan för grundskolan i svenska*. Skolverket.
- Svensson, A. & Haglind, T. (2021). “From the lightest light to the darkest dark”: Representing Ronia, the robber’s daughter in the third-grade classroom. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (3), 78–101. DOI: <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- The Reading Tub. (2022). *Creative literacy*. <https://thereadingtub.org/literacy/creative-literacy/>.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf).
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D*, 53(4), 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504682>.
- Westlund, B. (2016). *Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?* Skolverket.
- Win-Yin Chow, B., Na Na Hui, A. & Hiu-Tung Chui, B. (2018). Creative literacy activities promote positive reading attitude in children learning English as a foreign language. *Journal of Research in Reading*, 41(2), 278–289.
- Åhlin, P. (Regissör). (1979–1994). *Alfons Åberg*. Åhlins Studio PennFilm.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.  
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS