

Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”

Catarina Schmidt & Sara Hvit Lindstrand

Sammanfattning

Bidraget utgår från ett forskningsprojekt som använder bilderboken som en utgångspunkt för språk- och kunskapsutvecklande samt litteraturdidaktisk undervisning. Artikeln utgår från en klass i årskurs 1 och den undervisning som iscensattes kring bilderboken *Molnbullar*. I artikeln undersöks vad som kännetecknar undervisningen samt dess betydelse för elevernas språkutveckling och möjliga möte med berättelsens innehåll. De empiriska data som analyserats består av en transkriberad fokusgruppsintervju med lärarna, lärarnas skriftliga reflektioner och dokumentation av undervisningen samt fotografier av det som eleverna producerat. Resultatet belyser sammantaget att eleverna kommer nära bilderbokens innehåll via sinnlighet och kroppslighet, som när de skapar ljud som låter som regnet som faller i bokens början, samt genom upprepning av språk, rörelser och gester. Slutligen framkommer textskapande genom resurser som samtal, bild och skrift, som viktigt för att eleverna ska ta till sig bilderbokens innehåll och göra kopplingar till sitt eget liv samtidigt som de utvecklar sitt språk.

Nyckelord: dialogisk högläsning, kroppslighet och sinnlighet, delaktighet, språkutveckling, möta berättelsen



Catarina Schmidt är docent i pedagogik med inriktning mot svenskämnets didaktik liksom språk- och litteraturdidaktik i de tidigare skolåren, F-6. Hennes forskning handlar om medborgerlig och ämnesdidaktisk literacy.



Sara Hvit Lindstrand är lektor i pedagogik med inriktning förskola. Hennes forskning handlar om förskolebarns språkande relaterat till meningskapande och multimodalitet.

Schmidt & Hvit Lindstrand

This contribution draws on a research project using the picture book as a starting point for scaffolding language and knowledge development, and possible pedagogical approaches for drawing on literature in classroom practices. The article focusses on a Grade 1 class and the teaching and learning that were designed using the picture book *Molnbullar (Cloud Buns)*. In the article, it is investigated what characterizes this teaching and learning, and its meaning for the pupil's language development and possible encounter with the content of the story. The analyzed empirical data consist of one transcribed focus group interview with the teachers, their written reflections and documentation of the lessons, and photographs of what the pupils produced. The result shows that the pupils get close to the picture book's content through their senses and bodily movements, like when creating the sound of rain, which falls in the beginning of the story, and through repetition of language and gestures. Lastly, text production, through resources like conversation, images and script, appears important for the pupils to absorb the content of the picture book and to make connections to their own life, at the same time as they are developing language.

Keywords: Dialogic reading aloud, Bodily movements and senses, Participation, Language development, Encountering the story

Introduktion

Det här bidraget utgår från ett praktiktäna forskningsprojekt som genomförts i samverkan med tio lärare, i förskoleklass och årskurs 1, på två skolor. Skolornas när- och bostadsområden präglas av ett högre socioekonomiskt index i jämförelse med andra områden i samma stad. En majoritet av eleverna talar ett annat språk än svenska i sina hem. Lärarna upplever att elevernas kunskaper i det svenska språket behöver stärkas, detta i termer av ett större ordförråd och förmåga att återge händelseförlopp kronologiskt. I projektet har fokus varit på att använda bilderboken som en utgångspunkt för litteraturundervisning som är språk- och kunskapsutvecklande.

Frågan hur yngre elever ska kunna involveras i undervisningssammanhang där de erbjuds meningsfulla möten med barnlitteratur är på flera sätt väsentlig. En ökande andel barn i Sverige läser böcker i liten grad eller inte alls på sin fritid, och svenska elever är i högre grad negativa till läsning jämfört med andra likvärdiga länder (Nordlund & Svedjedal, 2020). Statistik från Statens medieråd (2019b) visar att enbart 30 % av de deltagande 9-åringarna anger att de läser böcker och/eller tidningar varje dag och samma mätning visar att denna läsning avtar från 13 års ålder. Statistik visar också att barns olika digitala aktiviteter, som att se på strömmad television eller filmklipp, spela spel eller vara aktiva på sociala medier, sedan flera decennier utgör en betydande del av deras fritid (Statens medieråd, 2019a, 2019b). Det senare belyser att barn använder och skapar mening från flera olika medier och typer av texter jämsides med barnboken, liksom att allt fler barn möter berättelser på sin fritid via interaktiva digitala medier, som exempelvis filmer. Andra faktorer som också påverkar barns läsvanor och möjliga möten med barnlitteratur är de socioekonomiska villkor som formar deras uppväxtår. I bostadsområden med högt socioekonomiskt index finns en

generellt högre arbetslöshet, lägre inkomstnivå och lägre utbildningsnivå, vilket sammantaget kan medföra att barn som växer upp där möter en mer begränsad tillgång till böcker liksom färre aktiviteter kring litteratur (SOU 2012:65). Socioekonomiska ojämlikheter i Sverige har ökat det senaste decenniet (Aldén & Hammarstedt, 2016; Bunar m.fl., 2021; SOU 2020:46). Även om det finns undantag och variationer i alla områden vad gäller familjers utbildningsnivå och läsvanor, står det klart att boendesegregation och det fria skolvalet har förstärkt en skolsegregation i betydelsen att elever i ökad utsträckning fördelas mellan skolor beroende på deras socioekonomiska bakgrund (SOU 2020:46). De två senaste PISA-rapporterna visar på ett samband mellan socioekonomiska faktorer och elevers studieresultat (Skolverket, 2016, 2019b).

Elever i förskoleklass ska få möjligheter att genom lek utveckla språkliga och kommunikativa förmågor som tydligt relaterar till senare kunskapskrav i årskurs 1 och 3 (Skolverket, 2019a). Sett till de kunskapskrav som formuleras i de senast framtagna kursplanerna för ämnena svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1 och 3 är det flera aspekter av läsning och skrivande som undervisningen ska innefatta (Skolverket, 2019a). Vad gäller skönlitteraturens roll anges i syftesbeskrivningen för kursplanerna i bägge ämnena att eleverna ska få utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen och att eleverna ska ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer. Det innehåll som undervisningen ska baseras på, och som på olika sätt berör barnlitteratur, är läsrelaterade aktiviteter, där avkodning och läsförståelse övas på samt inslag kring aktivt lyssnande och återberättande av texters innehåll, där budskap resoneras om och jämförs med egna erfarenheter. De texter som dessa aktiviteter kan utgå från och som skrivs fram i båda kursplanerna inkluderar skönlitteratur för barn (från olika tider och olika delar av världen), sånger, muntligt berättande, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. De språkliga och kommunikativa aktiviteter som lärare utformar i förskoleklass och årskurs 1 bildar förutsättningar för elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. Det innehåll som undervisningen utgår från, i termer av olika texttyper liksom barnlitteratur från skilda sammanhang och genrer, och de aktiviteter som utformas i anslutning till dessa, har även betydelse för elevernas vilja och engagemang för att läsa. Inte minst blir det av vikt vad som görs i klassrum som återfinns på skolor belägna i bostadsområden med högt socioekonomiskt index.

Det tar tid att skapa positiva vanor kring läsning, och sådana vanor måste ses som väsentliga för att barn ska lära sig och fortsatt vilja läsa. Följaktligen är barn beroende av sammanhang i klassrummet där de motiveras att läsa tillsammans med andra och så småningom alltmer på egen hand. Det är barns möjligheter till meningsfull interaktion kring barnlitteratur¹ med syftet att stärka deras läsförmåga och engagemang för läsning, som står i fokus i denna artikel. I artikeln utgår vi från en av de deltagande klasserna i forskningsprojektet, en klass i årskurs 1 med 27 elever och två lärare. Den

1 Barnlitteratur definieras i artikeln som litteratur som utges speciellt för barn i åldrarna 0-18 år, antingen med tanke på högläsning eller med syftet att barnet själv ska läsa. Barnlitteratur inkluderar därmed bilderböcker samt faktaböcker och fiktiva berättelser med eller utan illustrationer i tryckt eller elektroniskt format (t.ex. Nikolajeva, 2017; Reynolds, 2011)

Schmidt & Hvit Lindstrand

undervisning som iscensätts med utgångspunkt i bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019) i denna klass används i artikeln som ett illustrativt exempel för att analysera och visa på de möjliga uttrycksformer och/eller språkliga aktiviteter som framkommer genom och under lärarnas dialogiska högläsning. I det följande presenteras artikelns syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för teoretiska perspektiv på språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt samt litteraturdidaktiska perspektiv inom undervisningssammanhang där elever håller på att lära sig att skriva och läsa. I ett nästa steg redogörs för studiens sammanhang och metodologiska upplägg. Slutligen presenterar vi studiens resultat, vilket vi sedan diskuterar och drar slutsatser från.

Syfte och frågeställningar

Dialogisk högläsning innebär att elever får möjligheter till interaktion och kommunikation kring den lästa textens innehåll. Artikelns syfte är att bidra med kunskap om vilken betydelse dialogisk högläsning kan ha för yngre elevers språkliga utveckling och läsintresse. De frågor vi söker svar på är:

- Hur kan en undervisningsdesign baserad på språkliga aktiviteter bidra till att främja elevers kommunikation och interaktion?
- Vilka didaktiska möjligheter ger elevers nära engagemang med en berättelse i ett språkutvecklande arbetssätt?

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår studien från språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt (Cummins, 2001) samt litteraturdidaktiska perspektiv vad gäller barns möten med barnlitteratur (Langer, 2011; Rosenblatt, 1938/1995). Utifrån dessa perspektiv blir barns erfarenhet av sin omvärld, där möten med litteratur ingår, centrala (Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 1999).

Språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt

Med språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt avses att elever får möta språk och skriftspråk i sammanhang där undervisningens innehåll görs begripligt och där eleverna får utgå från och använda samma innehåll i sin egen kommunikation (Cummins, 2001; Schmidt & Wedin, 2021). Yngre elevers aktiva språkanvändning kan exempelvis ske genom samtal, dramatisering, bildskapande och skrivande. Målet med språk- och kunskapsutvecklande undervisning är att eleverna ska utveckla förståelse för undervisningens innehåll samt erbjudas rika möjligheter att använda ord och begrepp, som ingår i detta innehåll, för att därigenom utveckla språk och kunskap. Cummins (2001) framhåller elevers möjligheter att delta med sina unika personligheter samt med ett högt engagemang som väsentliga. För detta, poängterar Cummins (2001), behöver elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter bejakas.

När två eller fler uttrycksformer, som exempelvis bildskapande och tal, kombineras multimodalt kan detta leda till att innehåll tydliggörs och begripliggörs (Hvit Lindstrand, 2015; Schmidt & Häggström, 2019; Serafini, 2012; Stein, 2008).

Att möta och förstå barnlitteratur

Inom litteraturdidaktik är receptionsteoretiska perspektiv, med aktiv bearbetning och dialog som möjliggör möten av litterära innehåll, vanligt förekommande (Langer, 2011; McCormick, 1994; Rosenblatt, 1938/1995). För att elever ska kunna möta och komma in i en litterär berättelse betonar Langer (1995, 2011) vikten av att de före läsningen får ett sammanhang för vad berättelsen kan komma att handla om. Precis som med Cummins utgångspunkter för språk- och kunskapsutvecklande undervisning handlar receptionsteoretiska perspektiv om att underlätta mötet med och förståelsen av ett innehåll, i det här fallet innehållet i en litterär berättelse. Langer (2011) betonar vikten av att läsaren får möta texten och komma in i den, lämna den och reflektera över innehållet, jämföra den med andra texter och också röra sig bortom den. Dessa fem positioner som Langer tecknar innebär inte en linjär process utan i stället en ständigt pågående rörelse fram och tillbaka mellan dessa. När en läsares tolkningar möter andras tolkningar av en litterär text skapas nya möjligheter och versioner av litterära föreställningsvärldar. Detta innebär, enligt Langer, menings- och identitetsskapande processer där nya möjliga horisonter kan utforskas. Det senare går att likställa med Gadamer (1975, 1997) hermeneutiska bildningstradition, vilken beskriver upplevelsens och erfarenhetens väg som en förutsättning för att kunna tolka litteratur och nå förståelse. Med upplevelse avses här de direkta sinnesintryck som litteraturläsning kan väcka och som förutsätter en öppenhet för något nytt. Att lämna det egna för att möta något nytt, genom exempelvis litteratur, framhåller Gadamer som ett skeende, vilket han liknar vid spelets rörelse. När barn upplever innehållet i litteratur så blir deras direkta upplevelser i form av exempelvis häpenhet eller bestörtning betydelsefulla ingångar (Fatheddine & Schmidt, 2018; Felski, 2008). Detta kan leda till att de framöver når mer bearbetade erfarenheter som integreras med dem som unika personer.

Barn upplever sitt vara i världen kroppsligen och genom sina sinnen (Merleau-Ponty, 1999) och de gör det också genom möten med litteratur (Fatheddine & Schmidt, 2018; Gadamer, 1975). Att se på och studera förutsättningar för barns möten med och meningsskapande kring barnlitteratur ur dessa perspektiv bidrar med en uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen, där barns aktiva och kroppsliga deltagande ses som väsentligt (Merleau-Ponty, 1999). I detta ses barnets direkta upplevelser av litteraturens innehåll som avgörande för att det successivt ska nå en alltmer fördjupad erfarenhet och förståelse (Fatheddine & Schmidt, 2018; Felski, 2008). En väsentlig fråga berör på vilka sätt som yngre elever erbjuds att agera som läsare på, det vill säga vilka olika läsarter som de involveras i (Tengberg, 2010). En uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen väcker även frågor om de sätt som elever erbjuds att representera sig själva på genom undervisningens aktiviteter och möjliga handlingsutrymme. När elever finner vägar för att representera sig själva innebär det att de vill och vågar berätta om sig själva i relation till undervisningens innehåll, och då utan att ge avkall på sina egna språkliga och kulturella erfarenheter (García, 2009; Svensson, 2018). Tidigare forskning framhåller med tydlighet att när elever tillåts och uppmuntras att använda hela sin språkliga och kulturella repertoar, så skickas signa-

Schmidt & Hvit Lindstrand

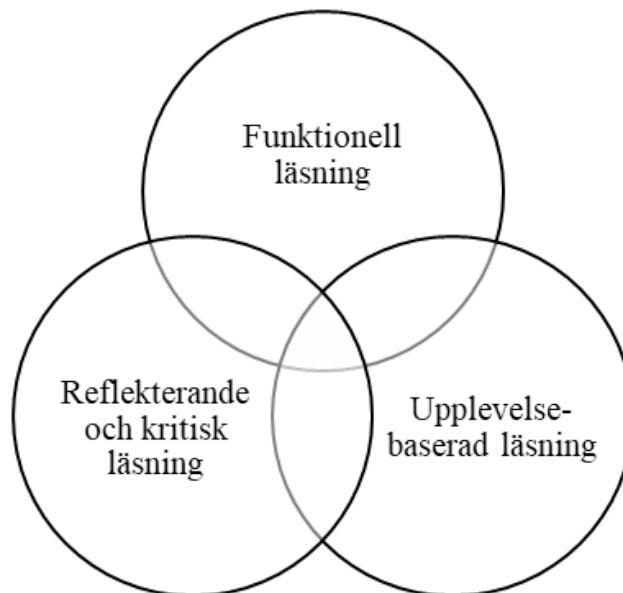
ler ut om att deras språk – och de själva – är av värde (Axelsson, 2013; Cummins, 2001; Wedin, 2020). En uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen väcker även frågor om hur den kan integreras med andra nödvändiga läspraktiker.

Integrerade läspraktiker

Det är en på flera sätt sammansatt läsförmåga som eleverna ska få möjligheter att utveckla genom undervisningen i förskoleklassen och de påföljande årskurserna. Schmidt (2018; 2021) argumenterar därför för att flera typer av läspraktiker behöver integreras i de tidigare årens undervisning, se figur 1.

Figur 1.

Integrerade läspraktiker (Schmidt, 2018, 2021).



Läspraktiker som stödjer *funktionell läsning* skapar förutsättningar för barn att utveckla igenkänning av ord, det vill säga automatiserad avkodning av skrift, vilket förutsätter fonologisk medvetenhet om det 40-tal språkljud som det svenska skriftspråket baseras på (Castles m.fl. 2018; Elbro 2004). Läspraktiker som stödjer *upplevelsebaserad läsning* skapar förutsättningar för barn att leva sig in i och på så vis komma in i en text, som exempelvis en litterär berättelse. Barns omedelbara upplevelse av något i en berättelse – en illustration, ett språkligt uttryck, ett dilemma eller en viss karaktär – kan, i likhet med barns lek, bidra till att de dras mot berättelsen och dröjer sig kvar (Gadamer, 1975; Schmidt, 2018; Steinsholt, 2012). Sådana upplevelser kan möjliggöra att barn kommer in i det litterära verket och möter dess innehåll (Langer, 2011). Läspraktiker som stödjer *reflekerande och kritisk läsning* skapar förutsättningar för barn att gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Langer, 2011; Schmidt, 2018). Barn är i hög grad beroende av interaktiv dialog om innehållet i litteratur för att på så sätt nå förståelse (Guo m.fl. 2012; Jönsson, 2007). Genom att barn uppmanas

att ställa egna frågor om innehållet i litteratur, samt tänka kring vad de eventuellt skulle vilja förändra i en berättelse, kan deras kritiska medvetenhet stärkas gällande vem eller vilka som står bakom texten, vilka som representeras, det vill säga finns med i texten och framställs på ett visst sätt, och vilka maktrelationer som framträder (Dyson, 1997; Vasquez m.fl., 2019).

Forskningsprojektets upplägg och sammanhang

Projektet innebär forskning i samverkan, där teori och praktik ömsesidigt befruktat varandra, och där lärare och forskare samverkat i tre interventioner för att förändra och utveckla klassrumspraktiken vad gäller dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1 (Carlgren, 2011).

Tre interventioner

I projektet har undervisning iscensatts i tre interventioner, med utgångspunkt i en bilderbok per intervention.² Under regelbundna träffar har lärare och forskare reflekterat över lärares dilemman och önskemål vad gäller bilderbokens undervisningspotential i förskoleklass och årskurs 1. Detta har gjorts med utgångspunkt i tidigare presenterade teoretiska perspektiv. Utifrån samma perspektiv har lärarna och forskarna tillsammans ringat in grundförutsättningar för kommande undervisning i respektive intervention. Målet med varje intervention har varit att eleverna ska komma in i det litterära verket och möta dess innehåll (Langer, 2011) samtidigt som de ges möjligheter till aktivt språkanvändande (Cummins, 2001). Lärarnas undervisningsupplägg grundade sig i förhållningssätt som ligger i linje med vår översättning/tolkning av Langer (2011), vilket innebar att eleverna skulle få möjlighet att:

- Komma in i berättelsen
- Vara i berättelsen
- Röra sig genom berättelsen
- Tänka om vad som kan hända i berättelsen
- Lämna berättelsen och göra något nytt (transformation).

Förhållningssätten ovan utgick dessutom från att eleverna behövde göras delaktiga på sätt som integrerade och kombinerade kroppsliga, muntliga, visuella och skriftliga uttrycksformer, och där lärarnas modellering samt den möjliga interaktionen mellan elever och mellan lärare och elever utgjorde en viktig grund. Det fanns även en tydlig utgångspunkt i att bilderböckernas innehåll och konstnärliga potential skulle göras begripligt och användas för aktiv språkanvändning, där språkets formaspekter successivt integrerades (Cummins, 2001; Schmidt & Wedin, 2021). Lärarna fick konkreta

² Dessa bilderböcker ingick i projektet: *Simbassängen* (Lee, 2016), *Molnbullar* (Baek, 2019), *Sagan om det röda äpplet* (Löf, 1974). Bilderböckerna valdes utifrån att de möjliggör språk- och kunskapsutvecklande samt litteraturdidaktisk undervisning (vilket självfallet andra val av bilderböcker också möjliggör).

Schmidt & Hvit Lindstrand

förslag av oss forskare till undervisningsupplägg tillsammans med uppmaningen att anpassa dessa till sina elevgrupper.

Etiska hänsynstaganden

Etiska hänsynstaganden har gjorts utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer (2017). I ett första steg har berörd rektor och därefter berörda lärare informerats för att därefter tillfrågas om sitt godkännande för att delta, och i ett nästa steg har samma sak gjorts med elevernas föräldrar/vårdnadshavare. Samtliga deltagande har informerats om sin rätt att avsluta sitt deltagande i projektet närhelst de vill och utan att ange något skäl för det. Alla tillfrågade har gett sitt skriftliga samtycke till att delta i projektet på de villkor som angetts, inklusive godkännande för publicering av forskningsresultat. Elevers och lärares identitet skyddas på så sätt att fingerade namn används, och de fotografier som tagits av forskare avslöjar inte någon deltagares identitet.

Fallstudie inom det större forskningsprojektet

Detta bidrag utgår från den undervisning som iscensattes i en klass med 27 elever och två lärare i årskurs 1 med utgångspunkt i bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019). Lärarna genomförde undervisningen självständigt, utifrån de förutsättningar som tidigare redovisats, och under en tidsperiod på fyra veckor.

Den undervisningen som iscensattes och genomfördes utifrån denna bilderbok utgör det fall som är i fokus i artikeln (Yin, 2018). Valet av detta fall gjordes med utgångspunkt i att lärare och forskare hade samarbetat en tid kring bilderböcker och etablerat relationer sig emellan. Eleverna hade också varit tillsammans som klass under några månader och lärt känna såväl varandra som skolans sammanhang. Interventionen var den andra av tre interventioner. Den genomfördes under en tid på terminen som var relativt ostörd från högtider och annat som kan påverka möjligheter till samverkan i ett forskningsprojekt. Skolan ligger i ett mångkulturellt område i en medelstor svensk stad. Samtliga elever i klassen har ett annat förstaspråk än svenska. Den ena läraren, Maria, har arbetat i 34 år och den andra läraren, Zara, har arbetat i två år (namnen är fingerade).

Metodologi

Fallstudien utgår från etnografiska och reflexiva förhållningssätt på så vis att vi som forskare vill söka förstå på vilka sätt som dialogisk högläsning kan innebära att yngre elevers språk och läsintresse stärks, och varför (Hammersley & Atkinson, 1989). Barn- och ungdom påverkas genom de synsätt studien tar avstamp ifrån av uppväxtvillkor och socialisering i relation till exempelvis etnicitet, socioekonomiska uppväxtvillkor, språklig bakgrund och ålder. Undervisning sker utifrån detta kontinuerligt i olika situationer och sammanhang. Det är också utifrån dessa reflexiva förhållningssätt som vi har interagerat med lärare och elever. Efter det att lärarna genomfört interventionen kring *Molnbullar* (Baek, 2019), genomfördes en fokusgruppsintervju med dem. En semi-strukturerad frågeguide användes som behandlade lärarnas erfarenheter och tankar om den dialogiska högläsningens roll, elevernas deltagande samt identifierade fram-

gångsfaktorer och/eller utmaningar. Syftet med intervjun vara att få fram och synliggöra de två lärarnas erfarenheter, tankar och kunskaper om dialogisk högläsning för och med yngre elever (Halkier, 2010). Lärarna dokumenterade själva sin undervisning genom sociala medier, fotografier och undervisningsunderlag, vilket vi forskare fick ta del av. I linje med det större forskningsprojektet fyllde de även i en reflektionslogg utifrån bland annat nedanstående frågeställningar (och som sedan följdes upp gemensamt med alla lärarna i projektet):

- Vilka aktiviteter intresserade eleverna?
- Blev eleverna delaktiga och i så fall hur?
- Vilka språkliga aktiviteter möjliggjordes?
- Hann du se om någon/några av eleverna tog till sig ord som blev deras?

Efter den genomförda interventionen kring *Molnbullar* (Baek, 2019) besökte vi eleverna och deras lärare i den aktuella klassen i årskurs 1 och samtalade med dem i helklass för att få ta del av deras tankar om olika aspekter i berättelsen.

Analys

Fallstudiens empiriska material består av en transkriberad fokusgruppsintervju med lärarna, lärarnas egen dokumentation av undervisningen (fotografier och inlägg på klassens sociala forum) tillsammans med deras skriftliga reflektioner (reflektionslogg i projektet) samt forskarnas fältanteckningar och fotografier från två besök i klassrummet. Studiens reflexiva design har bidragit till att analysarbetet har pågått parallellt med datainsamlingen. Möten mellan forskare, lärare, elever och dokumentationsmaterial kan förstås som möten varigenom en narrativ text växt fram som handlar om skeenden och deltagande om bilderbokens innehåll.

Tabell 1.

Empiriska data.

Empiriska data
En transkriberad fokusgruppsintervju med de två lärarna (Maria och Zara).
Lärarnas egen dokumentation av undervisning (fotografier, filmklipp, undervisningsunderlag)
Lärarnas ifyllda reflektionslogg
Dokumentation av 2 besök i klassrummet (forskares fältanteckningar och fotografier)

Efter det att forskarna var och en hade läst och gjort anteckningar i det transkriberade materialet från fokusgruppsintervjun genomfördes en första gemensam analys utifrån studiens frågeställning om elevers möjligheter till interaktion och kommunikation kring bilderbokens innehåll. Detta första steg i analysen synliggjorde olika

Schmidt & Hvit Lindstrand

aktiviteter som lärarna iscensatt. I fokus för fortsatt analys var de meningsskapande möjligheter, i termer av multimodala resurser, materiella resurser och digital teknologi, som framkom. Analysen rörde sig i detta skede mellan olika delar av det insamlade materialet vilket betyder att forskarna såg mönster likväl som samband mellan lärarnas utsagor och andra delar av empirin. Utifrån de aktiviteter och resurser som framkom, visade sig även dimensioner i interaktionen av sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande). Analysprocessen innebar en växelverkan mellan problemställning, teoretiska begrepp, empiriskt material, forskarnas tidigare erfarenheter och strävan efter öppenhet. Slutligen valdes tre didaktiska vinjetter ut där dessa dimensioner var tydliga och gav möjligheter till en mer fördjupad analys med fokus på hur elever interagerar med berättelsens innehåll.

Resultat

Bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019) börjar med följande rader: "En morgon när jag slog upp ögonen såg jag regnet falla genom fönstret". Ovanför den skrivna texten illustreras fönstret där regnets droppar syns mot en mörkblå bakgrund. Kattbarnen går ut i regnet och ser ett litet vitt moln som fastnat på en trädgren. De tar hem molnet, varpå molnbullar bakas och äts med följden att barnen och deras mamma svävar upp i luften. Pappan har sedan länge rusat i väg till jobbet. Barnen flyger i väg efter honom med en påse molnbullar i handen. Flera av bilderna tecknas mot en djupblå himmel som ofta kontrasteras mot kattbarnens gula regnjackor. Bilderna bär berättelsen framåt. Den skrivna texten kompletterar bilderna vad gäller berättelsens kronologi och miljöer. Genom den skrivna texten framkommer också vad karaktärerna säger. Berättelsen berättas av det äldre syskonet och hela tiden ur de två kattbarnens perspektiv. I det följande exemplifieras undervisningens aktiviteter samt den interaktion och kommunikation som möjliggjordes. Detta presenteras genom tre vinjetter, vilka belyser undervisningens didaktiska utformning utifrån bilderbokens innehåll. Efter respektive vinjett sammanfattas den interaktion och kommunikation som möjliggjordes genom undervisningens aktiviteter, multimodala/materiella/digitala resurser samt kroppsliga och sinnliga resurser där också fantasi och lek ingår.

Vinjett 1: Regn och moln

I syfte att underlätta för eleverna att komma in i berättelsen gav lärarna dem möjligheter att utforska hur regn låter och reflektera kring vad ett moln är. Eleverna fick beskriva hur det känns när det regnar. De skapade sedan regnljud tillsammans som de spelade in, lyssnade till och publicerade på ett socialt forum som klassen delar. Läraren Zara berättar att hon innan boken presenterades valde att modellera sin egen känsla för moln inför eleverna. Hon var nyfiken på elevernas tankar om moln, som exempelvis när det bildas moln, hur ett moln känns och vilka färger moln har. Zara menar att hon i denna situation utgick från ett förslag till undervisning från oss som forskare, vilket var att tillsammans med eleverna utforska frågan *Hur bär man ett*

moln? Detta gjordes i halvklass och eleverna stod i ring så att de skulle kunna se varandra och röra sig. Lärarkollegan Maria framhåller att ringen av elever och lärare skapade närhet och gemenskap. Zara introducerade denna aktivitet genom att hålla ett fiktivt moln i famnen och samtidigt prata om sina känslor kring molnet. Hon bad sedan eleverna att bära sina egna moln och beskriva dem.

Figur 2.

Moln.



Elevernas beskrivningar av sina egna moln genererade ord, som exempelvis: "tungt", "lätt", "regnbågsfärgat" och "med stjärnor på". I den här processen menar Zara att hon utmanade eleverna genom att problematisera deras beskrivningar. Om en elev beskrev sitt moln som mjukt så uppmanade Zara eleven att fortsätta förklara varför. Eleverna berättade också om sina känslor för moln. En elev berättade följande: "Det är tråkigt med moln, det är tråkigt när det regnar ute" och fortsatte: "Det är inte roligt med moln för jag vill att det ska vara sommar och sol". Alla elevers beskrivande ord

Schmidt & Hvit Lindstrand

av moln skrevs upp av lärarna, vilket kom att utgöra underlag för en gruppuppgift där moln skapades utifrån olika materiella resurser, som exempelvis silkespapper och bomull. När molnet var färdigt fick eleverna presentera sitt moln med hela meningar som exempelvis: "Mitt moln är lätt och rosa med små glittriga stjärnor på". Som stöd för att kunna berätta i hela meningar fick eleverna använda färdiga exempelmeningar, vilka lärarna dels samlat in från elever, dels själva skrivit ner som stöd. Eleverna fick också känna på varandras moln när de var färdiga. Zara berättar att eleverna tog intryck av varandra och ibland lånade beskrivande ord av sina kamrater eller av lärarna. Parallellt med detta uppmanades eleverna att tillsammans med föräldrar/vårdnadshavare ta reda på vad ord som exempelvis "molnbullar" och "tungt" heter på deras respektive förstaspråk. I detta skede återkom respons från barn och föräldrar som handlade om att "det finns inget som heter molnbullar på vårt språk, vi har frågat på sfi³ men de visste inte", varpå ytterligare förklaringar kunde ges i linje med berättelsens innehåll. De färdiga molnen hängdes upp i en korridor som samtliga elever på skolan passerar dagligen (se figur 2). Där kom också många andra elever som skapades och blev resultatet av arbetet med bilderboken att sättas upp.

I vinjett 1 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till berättelsens början. Genom de multimodala resurser som används möjliggörs språkande om regn och moln, i termer av ord, ljud och meningar samt spatialt meningsskapande, i termer av kroppslig rörelse i och genom rummet. Genom de multimodala och digitala resurser som används möjliggörs lyssnande på regnljud samt publicering av eget regnljud. Genom de materiella resurser som används, i termer av papper, bomull, färg etcetera möjliggörs tredimensionellt skapande av moln. Vidare integreras sinnliga och kroppsliga resurser som möjliggör lek, fantasiskapande och samtalande, vilket sammantaget bildar en grund för gemensamt textskapande kring berättelsens början.

Tabell 2.

Interaktion och kommunikation. Regn och moln.

Bilderbokens början – regn och moln	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
<i>Det regnar. Hur låter regn?</i>	Samtalar om hur regn känns, ser ut och låter. Skapar regnljud Lyssnar på regnljud Publicerar regnljud	Språkande (ord och ljud) Digital plattform	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Upprepning av rörelser och gester Samtalande (del av textskapande)
<i>Ett litet moln. Hur bär man ett moln?</i>	Samtalar om hur moln känns och ser ut. Bär moln. Samlar ord om moln. Skapar moln. Berättar om sitt moln.	Språkande (ord, meningar) Spatialt (placering i rum och rörelse genom rummet) Tredimensionellt skapande (varierande material)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande, berättande (del av textskapande)

3 Sfi är utbildning i svenska för invandrare.

Den interaktion och kommunikation som synliggörs innebär att eleverna erbjuds ett sammanhang där de kan komma in i berättelsen från början (Langer, 2011), men också att de erbjuds möjligheter att utveckla sitt ordförråd kring detta sammanhang (Cummins, 2001). När eleverna uppmanas att ta med sig några av berättelsens ord till sina respektive hem för att översätta dem till sina förstaspråk innebär det att en signal sänds ut om att deras språk är av värde (Axelsson, 2013; Cummins, 2001). När eleverna uppmanas att bära och beskriva känslor för sina egna moln, kan det möjliggöra att deras personliga identiteter bejakas i relation till den berättelse som de har börjat att komma in i (Langer, 2011). Slutligen synliggörs hur olika uttrycksformer, och digitala resurser, kombineras multimodalt, vilket kan vidga möjligheterna till aktiv språkanvändning (Cummins, 2001; Schleppegrell, 2004).

Vinjett 2: Mamman bakar molnbullar

I bilderboken kommer barnen hem med ett litet moln som mamman bakar bullar av. Utifrån denna händelse valde läraren Maria att iscensätta aktiviteter i tre steg. "Då tänkte jag", berättar Maria, "hur ska de få något språk med sig?". Bokens bilder av bullbaket, och instruktionerna, förstorades upp på den interaktiva tavlan, något som Maria och Zara berättar att de alltid gör. Lärarna ser också till så att alla elever kommer så nära barnbokens innehåll som möjligt. Maria säger: "Alla elever har en bra plats utifrån sina behov" och Zara fortsätter: "Eleverna måste känna att de är med i texten".

I ett första steg visades bilderna samtidigt som de skrivna instruktionerna lästes och upprepades tillsammans flera gånger. Efter läsningen ställde Maria frågor, som exempelvis "Vad tror ni att molnbullarna kommer att smaka?" Maria och Zara var beredda att skriva upp elevernas förslag på vad bullarna skulle komma att smaka, men det enda förslag som kom var "gott". För att ge eleverna flera begrepp för smak lånade Maria eleverna ordet "ljuvligt". Maria sa till eleverna: "Det smakar ljuvligt med molnbullar, det är mitt ord och det ger jag till er" och så skrev hon upp orden 'gott' och 'ljuvligt' på blädderblocket och bad barnen säga efter. Några fler ord skrevs upp och orden upprepades av eleverna. Maria berättar att de ofta använder sig av strategin att elever kan låna ett ord eller en mening av dem.

Dagen efter var bordet längst fram i klassrummet uppdukat med ingredienser för bullbak. Maria visade ingredienserna och eleverna fick härma efter och säga orden högt. På varje elevs bord fanns bildstöd för bullbakets olika steg. Under det att Maria bakade bullar fick eleverna härma olika fraser efter henne som "ta fram skålen", "ta fram sleven", "mera mjöl" och "degen får inte fastna". När Maria knäckte ägget i skålen, så gjorde eleverna det i luften, och när Maria knådade den riktiga degen, så knådade eleverna en fiktiv deg framför sig på bordet. Maria berättar att hon genom dessa tillvägagångssätt ville "se till att eleverna fick språk med sig som de fortsatt kunde dra nytta av". Maria framhåller att det handlar om att upprepa orden i berättelsen och om att låta eleverna upprepa orden.

Därefter fick eleverna i par skriva om bullbaket med stöd av sex bilder. I klassrummet fanns nu ord uppskrivna som tidigare talats om i samband med bullbaket, som exempelvis de olika ingredienserna och de olika förslagen för hur en molnbulle skulle

Schmidt & Hvit Lindstrand

kunna smaka. Eleverna fick skriva exakta meningar om bullbaket, från början och steg för steg. Maria säger: "Vi hade sex bilder och man kan säga att det var ganska avancerat, mer avancerat än vad vi gjort innan i ettan". Den sista meningen skulle handla om vad eleverna trodde att molnbullen skulle smaka och här var eleverna tvungna att ta ett annat ord än "gott". När eleverna gick hem den dagen, efter det att de slutligen hade smakat molnbullar, ljudinspelades varje elevs svar på vad molnbullen smakade. En elev svarade: "Jag tycker att molnbullen smakar delikat". En video med bullbaket publicerades på klassens sociala forum. Återigen uppmanades eleverna att berätta och samtala med sina föräldrar om det de varit med om i klassrummet på det eller de språk som används i hemmet.

I vinjett 2 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till bakandet av molnbullar i berättelsen. Genom de multimodala resurser som används möjliggörs språkande om bullbak, i termer av ord och meningar i tal och skrift som kombineras med visuellt stöd samt materiella resurser för bakning. Vidare möjliggörs spatialt meningsskapande, i termer av gester och rörelser under bullbaket. Genom de digitala resurser som används möjliggörs närhet till bilderbokens sidor. Genom sinnliga och kroppsliga resurser möjliggörs fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (gemensamt och i par) i form av samtalande, agerande och skrivande. Flerspråkiga resurser framkommer till viss del genom att eleverna uppmanas att berätta om det de gjort i anslutning till bilderboken. Videon blir här ett stöd för eleverna att interagera med sina föräldrar via deras förstaspråk och då kring ett innehåll som gjorts begripligt för dem.

Tabell 3.

Interaktion och kommunikation. Mamman bakar molnbullar.

En central händelse - mamman bakar bullar	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
<i>Mamman bakar bullar. Vad tror ni att bullarna kommer smaka?</i>	Läser instruktionerna, visar bilderna. Samtalar om hur molnbullarna smakar. Samlar ord, lånar ord.	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande)
<i>Bakar molnbullar i klassrummet.</i>	Visar ingredienser, härmar orden. Härmar fraser och rörelser för bullbak.	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Spatialt (rörelser, gester för bullbak) Visuellt (bildstöd) Bullbak (ingredienser, skål, slev etc.)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Upprepning av språk, rörelser och gester Samtalande, agerande, skrivande (textskapande)
<i>Skriver om bullbaket</i>	Skriver i par om bullbak.	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Visuellt (bildstöd) Digital teknologi för skrivande	Textskapande
<i>Smakar molnbulle</i>	Smakar molnbulle och säger vad den smakar.	Språkande (ord, fraser i tal)	Samtalande

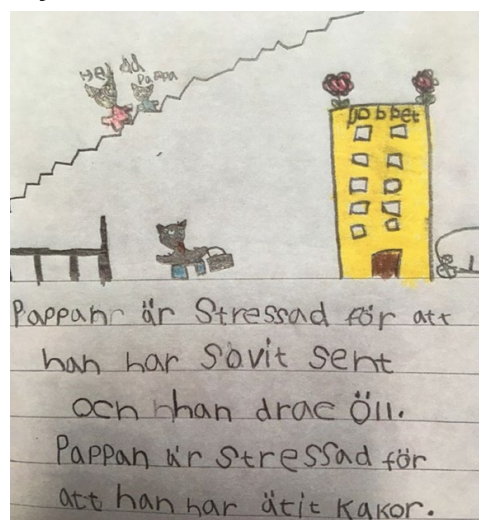
Återigen synliggörs undervisning där berättelsens innehåll görs begripligt och där eleverna successivt får använda språk aktivt i kombination med multimodala resurser (Cummins, 2001). Vidare synliggörs hur gemensam upplevelsebaserad läsning möjliggörs, dels genom dokumentkamera så att eleverna kommer nära bilderbokens visuella och skriftliga budskap, dels genom att eleverna själva får vara med om att baka molnbullar. Den upplevelsebaserade läsningen integreras i ett nästa steg med skrivande i par, vilket stöttar inkodning av språkljud och bokstavstecken i linje med funktionell läs- och skrivförmåga (Schmidt 2018; 2021). När bullbaketen publiceras som video på ett gemensamt socialt forum för barn och vårdnadshavare möjliggörs möten mellan skola och hem där flera språk kan användas och bindas samman (García, 2009; Svensson, 2018).

Vinjett 3: Svävar fram över staden

I berättelsen hinner pappan inte äta frukost. Han måste till jobbet och säger: "Åh, nej! Jag är sen, jag kommer för sent!". Zara berättar hur de tillsammans läste sidorna fram till denna passage flera gånger och fortsätter: "Fler och fler elever kunde se fler detaljer och kunde också dela med sig av sina erfarenheter av en stressad vuxen". Genom samtalet och ytterligare ett varv med samtal kunde eleverna berätta mer och mer, exempelvis om lärare som är stressade och om hur man ser ut när man är stressad. Under samtalet bad Zara barnen att de skulle berätta med hela meningar eftersom hon samtidigt skrev ner vad barnen sa. Lärarna menar att det är viktigt att hela tiden ha högt ställda förväntningar på eleverna och deras språkliga kommunikation. Maria säger: "Eleverna behöver erbjudas att vara delaktiga och aktiva i sin egen lektion med högt ställda förväntningar på sig". Det var under denna aktivitet, det vill säga samtalet om när vuxna är stressade och varför, som tanken föddes att eleverna i skrift och bild individuellt skulle kunna berätta om varför pappan i berättelsen är stressad. En elev berättade så här, se figur 3.

Figur 3.

Pappan är stressad för att ...

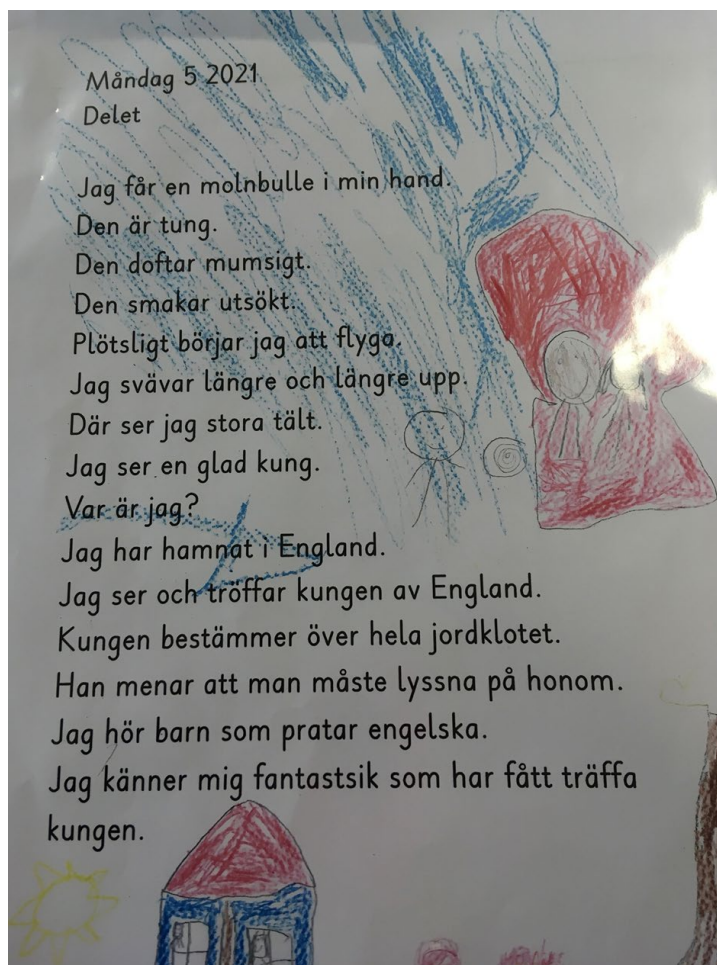


Schmidt & Hvit Lindstrand

När eleverna skapade dessa texter hade de, som Maria berättar, "fått massor av stöd varför vuxna kan vara stressade. Maria lägger till: "Det är då kan de producera". När de läste om pappan blev det också så, berättar Maria, att de använde dokumentkameran för att zooma in på pappan, varpå lärarna frågade eleverna: "Hur ser pappan ut här?". Lite längre fram i berättelsen susar kattbarnen ut genom fönstret och över staden på väg efter pappan för att också han ska få smaka på molnbullarna. Dessa sekvenser, med bilder och skriven text, lästes flera gånger. Fraser som "Oj! Vad gott det ska bli!", "Han flög högre och högre" och "Puh, det var tur" upprepades tillsammans i klassen. Efter att ha fått detta med sig i bagaget ställdes eleverna inför att leva sig in i vad som händer om de får en molnbulle i sin hand. Inför detta nya moment av textskapande modellerade Zara vart hon skulle flyga och tog då hjälp av Google Earth för att visa hur hon lämnade skolan, staden där skolan är placerad och vidare långt bort från Sverige. I elevernas texter framkommer i flera fall deras olika språkliga och kulturella bakgrunder. I deras texter nämns länder och släktingar. En av eleverna berättar så här, se figur 4.

Figur 4.

Jag får en molnbulle i min hand.



I vinjett 3 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till varför pappan i berättelsen är stressad och vad som händer om eleverna får molnbulle i sin hand. Multimodala och digitala resurser som exempelvis läraren Zaras flygfärd, möjliggör för eleverna att komma nära och kunna göra tolkningar av berättelsens innehåll. Dessa tolkningar utmanas av lärarna och transformeras i nästa steg av eleverna till skrift och bild. De integrerade kroppsliga och sinnliga resurserna möjliggör fantasi och lek, upprepande rörelser, gester och språk samt textskapande.

Hela bilderboken bearbetades successivt över cirka fyra veckor. Mot slutet fokuserades än mer elevernas flerspråkiga resurser. Elevernas föräldrar uppmanades att återberätta berättelsen på det eller de språk som talas hemma, något som flera av dem gjorde. Eleverna fick hjälp av såväl modersmållärare som föräldrar med att översätta berättelsen till sina förstaspråk. Via egen kontakt fick de arabisktalande eleverna tillgång till bilderbokens bilder i kombination med arabiskt tal. Flera av föräldrarna skickade ljudfiler där bilderboken berättades på olika modersmål. ”Det här blev ytterligare ett varv”, förklarar Maria, ”ett varv med modersmålet”.

Tabell 4.

Interaktion och kommunikation. Svävar fram över staden/bortom berättelsen.

Svävar fram över staden	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
<i>Pappan är stressad. Varför tror ni att han är stressad?</i>	Läser flera sidor/sekvenser tillsammans flera gånger. Titta på och zoomar in bilderna. Samtalar flera varv. Skriver ner elevernas tankar. Individuellt textskapande	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande)
<i>Puh, det var tur!</i>	Läser flera sidor/sekvenser tillsammans flera gånger. Upprepar fraser.	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande) Upprepande av språk, rörelser och gester.
<i>Du får en molnbulle i din hand.</i>	Modellering av flygfärd Textskapande av egen flygfärd	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Visuellt Digital teknologi	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande, agerande, skrivande (textskapande)

När eleverna tänker om och skriver om varför pappan är stressad, så möjliggörs detta genom att upplevelsebaserad och gemensam läsning integreras med funktionell läsning och skrivande samt reflekterande läsning och skrivande (Schmidt, 2018, 2021). När eleverna uppmanas att tänka om och skriva om vad som skulle hända om de fick en molnbulle i sin hand, så möjliggörs, genom Zaras modellering, att de kan dela med sig av sina egna språkliga och kulturella identiteter (García, 2009).

Schmidt & Hvit Lindstrand

Sammanfattning

Resultatet visar att en undervisningsdesign baserad på språkliga aktiviteter bidrar till elevers meningsskapande dimensioner av sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande). Dessa dimensioner karaktäriseras av att de är i rörelse och beroende av varandra, snarare än åtskilda från varandra. Det betyder exempelvis att sekvenser som innebär upprepning av ord och fraser är tätt sammanflätade med gester. Gesterna bär fram språk och tvärtom.

Sammantalet belyser resultatet att eleverna kommer nära bilderbokens innehåll via sinnlighet och kroppslighet, som när de skapar ljud som låter som regnet som faller i bokens början. Vidare belyser resultatet att undervisningen har inslag av fantasi och lek, som när eleverna bär moln och byter moln med varandra eller själva fantiserar om vart de skulle flyga om de fick en molnbulle i sin hand. Undervisningen möjliggör också upprepning av språk, rörelser och gester, som när eleverna härmar efter sin lärare med gester, rörelser och ord samtidigt som läraren bakar molnbullar. Slutligen framkommer textskapande genom resurser som samtal, olika material, bild och skrift samt digital teknologi, vilket utgår från och hänger samman med de tidigare beskrivna dimensionerna. Exempelvis visar eleverna med sina ansikten och kroppar hur någon ser ut som är stressad och sedan målar, ritar och skriver de om varför pappan i berättelsen är stressad.

De didaktiska möjligheter som framkommer genom elevers engagemang kan sammanfattas genom med stöd av läraren Maria som menar att: ”Jag tänker att det måste vara olika varv, men varje varv får inte se likadant ut”, och hon fortsätter: Det måste läggas till någonting så att eleverna inte tappar intresset”. Läraren Zara tillägger: ”Det räcker inte bara med att läsa boken och ställa lite öppna frågor, utan barnen måste få leva sig in i texten, de måste vara med som att det är de som upplever det som händer”. Zara säger att hon hela tiden fick ”visa hur man gör när man läser”. Maria betonar vikten av att använda rösten och kroppen ”för att det entusiasmerar och smittar”.

Diskussion

Resultatet belyser en dialogisk praktik utifrån en bilderbok där resurser som sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande) integreras. Sammantalet verkar dessa resurser vara betydelsefulla för att eleverna ska kunna möta och förstå den aktuella berättelsen på sätt som stärker såväl deras språk som vilja att lyssna till lärares högläsning. Resultatet belyser på samma gång också hur praktiker som integrerar funktionell läsning med upplevelsebaserad läsning samt reflekterande och kritisk läsning (Schmidt, 2018, 2021) kan utformas med utgångspunkt i en bilderbok. När eleverna härmar/ekar rörelser, gester och ord, som de nyss mött genom bilderbokens innehåll och genom samtalet om det, påbörjas en igenkänning av ord som blir en väg mot funktionell läsning (Castles m.fl. 2018; Elbro, 2004). När eleverna använder de nya orden i sin egen kommunikation genom aktivt textskapande i bild och skrift så förstärks igen kopplingen

mellan ljud och bokstav, och eleverna skriver om ett innehåll som gjorts begripligt för dem (Cummins, 2001). Inte minst belyser resultatet undervisning som integrerar upplevelsebaserad läsning med reflekterande läsning. Vi menar att den iscensatta undervisningen möjliggör för eleverna att leva sig in i och på så vis komma in i det litterära verket (Langer, 2011). Undervisningen förstärker bilderbokens magi när läraren och eleverna bakar egna molnbullar eller när eleverna själva får en molnbulle i sin hand. Här blir elevernas språkande, fantiserande och kroppsliga erfärande centralt (Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 1999; Steinsholt, 2012). Det finns, menar vi, stor anledning att i undervisningssammanhang verka för att elever från tidig ålder får möta just sådana läspraktiker där upplevelsebaserad läsning med tydlig koppling till berättelsens innehåll bjuder in och involverar eleverna, kroppsligt, sinnligt och kommunikativt, i berättelsen så att de genom det kommer in i det litterära verket och möter dess innehåll (Langer, 2011). Den upplevelsebaserade läsningen blir på så vis en bro över till den mer reflekterande läsningen där eleverna erbjuds gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Langer, 2011; Schmidt, 2018), som när eleverna funderar över varför pappan i berättelsen är stressad. Resultatet visar också hur eleverna går bortom bilderbokens innehåll. Genom undervisningens utformning, flyger eleverna mot en ny möjlig horisont (Gadamer, 1975; Simon & Campano, 2015). Med utgångspunkt i den reflekterande läsningen skulle också kritisk läsning kunna nås, där elevernas autentiska frågor om innehållet än mer införlivas. Det senare kräver dock tid och fördjupning, att tid läggs på dialogisk högläsning och att det språkande och den kommunikation som följer på det, utifrån elevers olika förutsättningar och erfarenheter, ses som giltig och betydelsefull. Vi menar att den undervisning som de två lärarna iscensatt under fyra veckor beskriver just giltig och betydelsefull undervisning, som kan göra skillnad för elever vad gäller deras ingångar till litteratur liksom deras möjligheter att utveckla språk-, läs- och skrivförmåga samt engagemang för läsning. Sammantaget belyser resultatet bilderbokens potential, vikten av att förstärka och förstora dess innehåll genom digital teknologi samt en elevaktiv undervisning genom en mångfald av meningsskapande resurser.

Resultatet belyser vikten av en holistisk syn på litteraturundervisning, något som förutsätter en förståelse för de undervisningssammanhang som förskoleklassen och årskurs 1 ingår i och innebär. Lärare i dessa årskurser har ett uppdrag att införliva flera aspekter av läsning (och skrivande), något som togs upp inledningsvis i artikeln. Vi menar att den tidiga läs- och skrivundervisningen behöver innebära att funktionell läsning integreras med såväl upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Målet är att eleverna ska erbjudas möjligheter att representera sig och sina unika identiteter i relation till bilderbokens innehåll.

Referenser

- Aldén, L. & Hammarstedt, M. (2016). *Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad*. https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016_1-till-webben.pdf

Schmidt & Hvit Lindstrand

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547–577). Studentlitteratur.
- Bæk, H. (2019). *Molnbullar*. Tranan.
- Bunar, N., Hagström, M. & Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter*. Natur & Kultur.
- Carlgren, I. (2011). Forskning, ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet om en 'klinisk' mellanrumsforskning. I S. Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller* (s. 64–79). Stiftelsen SAF & Lärarförbundet.
- Castles, A, Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(2), 5–51. DOI: 10.1177/1529100618772271
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Studies.
- Dyson Haas, A. (1997): *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Fatheddine, D. & Schmidt, C. (2018). Bortom horisonten: Läsning som in- och utlevelse. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 62–75.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Gadamer, H G. (1975). *Truth and method*. Routledge.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil/Blackwell.
- Guo, Y., Justice M. L., Kaderavek, N. J. & McGinty., A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
- Jönsson, K. (2007). *En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Langer, J. (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and teaching in English*. Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Tredje upplagan. Studentlitteratur.
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsningens årsringar. Rapporter och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd*. Svenska förläggareföreningens ek. för.

- Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Schleppegrell, M J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: "Här kommer vi rakt in tillsammans!" *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(24), 81–99.
- Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77–99.
- Schmidt, C. & Wedin, Å. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M2_F-3_03A_01_flersprakighet.docx
- Schmidt, C. & Häggström, M. (2019). Literacy and multimodality in Swedish teacher education: Understanding and bringing together theory and practice. *Utbildning & Lärande*, 13(7), 7–23.
- Serafini, F. (2012) Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150–164.
- Skolverket. (2020). *Nya språket lyfter*. Skolverket.
- Skolverket. (2019 a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (Sjätte upplagan). Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *Pisa 2018*. Rapport 487. Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Pisa 2015*. Rapport 450. Skolverket.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/>
- SOU 2020:46. *En gemensam angelägenhet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/>
- Statens medieråd. (2019a). *Småungar & medier 2019*. <https://www.statensmedierad.se/download/18.1ecdaa0017633aod6666153/1607512034789/Småungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>
- Statens medieråd. (2019b). *Ungar & medier 2019*. <https://www.statensmedierad.se/download/18.1ecdaa0017633aod6666107/1607510806657/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, Rights and Resources*. Routledge.
- Steinholt, K. (2012). *I lekens ingenmansland*. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiskamagasinet/2012/02/21/lekens-ingenmansland> [hämtad 2015-04-03]
- Svensson, G. (2018). *Transspråkande – Bakgrund, teorier och exempel*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821fid15c779/1619511438329/translangauging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>

Schmidt & Hvit Lindstrand

- Tengberg, M. (2010). Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3-4), 81-90.
- Vasquez, V., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wedin, Å. (2020). Flerspråkighet, identitet och lärande. I K. Forsling & C. Tjernberg (Red.), *Skrivundervisningens grunder*, (s. 247-262). Gleerups.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6. uppl). SAGE.

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



OPEN  ACCESS