

Lärares och elevers arbete med den textlösa bilderboken *Migrants* i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

Robert Walldén och Chrysogonus Siddha Malilang

Abstract

Baserat på klassrumsobservationer och lärarintervjuer undersöks hur lärare och elever i årskurs 2 tolkar och använder den textlösa bilderboken *Migrants* i en undervisningspraktik. Med stöd i teorier om läsrespons, litteracitets-praktiker och skrivdiskurser visar resultatet att den textlösa bilderboken öppnade upp för olika tolkningar och kreativa uttryck hos elever och lärare, där elevernas tolkningar präglades av egna intressen och erfarenheter samt uppmärksamhet vid visuella detaljer. Som ett uttryck för sin didaktiska läsning försökte lärarna styra tolkningarna mot bokens migrationstema, som dock blev relativt perifert när eleverna skapade djurfigurer och skrev egna berättelser med inspiration av *Migrants*. Däremot tog eleverna fasta på förevisad genrestuktur samt moraliska värden lärarna poängterade, såsom snällhet och hjälpsamhet. Lärarna uttryckte att den textlösa bilderboken gav eleverna utrymme för fantasi, muntligt deltagande och stolthet över det egna skapandet, samtidigt som de såg skrivandet som nödvändigt för att motivera arbetssättet. Med utgångspunkt i Bernsteins begrepp rekontextualisering belyses hur arbetet med den textlösa boken både öppnade upp för kreativitet och behövde anpassas till ett undervisningsparadigm som värderar genre-kunskaper och skriftliga förmågor högt.

Nyckelord: boksamtal, textlösa bilderböcker, läsrespons, litteracitets-praktiker, skrivdiskurser

Inledning

Textlösa bilderböcker (på engelska *wordless picturebooks*) kännetecknas av att de saknar verbaltext.¹ De skapades historiskt för unga läsare som inte ännu kunde avkoda skriven text. Sedermera har formatet utvecklats från att enbart uppmuntra unga barn att prata om bilderna, till att erkännas som ett sofistikerat medium för både barn och vuxna (Mourão, 2021). Denna förändring skedde i takt med att begreppet litteracitet utvecklades från att bara beteckna läsning av skrivna bokstäver till förståelse av text i utvidgad bemärkelse (se även Kalantzis & Cope, 2008; Janks, 2010). Avsaknaden av

¹Termen silent picturebooks används ibland, menar de flesta forskare menar att avsaknaden av verbal text inte skapar tystnad; det förstärker snarare rösten (se Pantaleo, 2023).

vägledande text öppnar upp för ett djupare engagemang då läsaren behöver "uppfatta, interferera och tolka betydelsen och överväga vad, hur och varför konstnärliga representationsval görs" (Pantaleo, 2023: 17, förf. översättning).

Den vidgade synen på litteracitet banar därmed väg för inkludering av bilderböcker och textlösa bilderböcker i undervisningen även när elever kan avkoda text och skriva själva. Forskare har argumenterat för fördelarna med (textlösa) bilderböcker i klassrummet, eftersom de utmanar läsaren kognitivt och emotionellt (Ommundsen m.fl., 2021) och vägleder barnen i den rikliga exponeringen för visuell kultur (Farrar m.fl., 2024). Trots detta ökande intresse för mediet är den undervisningsfokuserade forskningen om ordlösa bilderböcker ännu i sin linda. Ett fåtal internationella studier har visat att textlösa bilderböcker kan stimulera klassrumssamtal som främjar språkutveckling, litterär förståelse samt elevernas förståelse och uppskattning av det lästa (se Pantaleo, 2023). Däremot saknas nationella studier om textlösa böckers användning i tidiga skolår.

Den aktuella studien belyser hur en klasslärare och en bibliotekarie genomförde ett undervisningsprojekt baserat på den textlösa boken *Migrants* i en årskurs 2-klass. Studien har en praktisknära ansats, så till vida att den bygger på ett ömsesidigt intresse mellan lärarna och forskarna i projektet att utforska den didaktiska potentialen hos textlösa bilderböcker. Att rådande styrdokument och diskurser kring tidig läs- och skrivundervisning tenderar att fokusera på skriftspråkliga färdigheter (se kommande avsnitt) gör användningen av textlösa bilderböcker särskilt intressant att undersöka.

Syftet med studien är att utveckla en fördjupad förståelse för hur en textlös bilderbok tolkas och används i en undervisningspraktik. Följande forskningsfrågor besvaras:

1. Vad kännetecknar lärarnas och elevernas respons på den textlösa bilderboken *Migrants* i läs- och skrivpraktiker som bygger på boken?
2. Hur kan lärarnas iscensättning av undervisningen samt deras reflektioner kring den förstås i ljuset av ett undervisningsparadigm i tidig läs- och skrivundervisning som fokuserar på genrekunskaper och skriftspråk?

Även om läsundervisning är en bärande del av tidiga skolår finns det relativt lite forskning om litteratursamtal i de tidiga skolåren. Detta kan exemplifieras av ett temanummer om litterära konversationer (se Carl, 2023) där så gott som samtliga empiriska studier belyser undervisning på motsvarande högstadiet eller gymnasiet. Ingen av dem fokuserade på de tidigaste skolåren. I Gourvennecs och Sønneland (2023) forskningsöversikt om litteratursamtal och litterära konversationer i den skandinaviska kontexten framgår att endast sju av 37 inkluderade studier fokuserade på åldersspannet 6–9 år.

Tidigare nordiska klassrumsstudier om bilderböckers användning i tidigare skolår har fokuserat på olika litteracitetsdimensioner i under-

visningen. Andersson-Bakken m.fl. (2022) undersökte fjärdeklassares respons på bilderboken *We found a hat* utifrån perspektivet kritisk litteracitet. De fann att barnen reagerade på bokens innehåll och tema på ett sätt som beskrivs som kritiskt, till exempel när de identifierar och reflekterar kring orättvisor. De lyfter även fram att samtal före läsningen, om upplevelser av orättvisa situationer, stöttade elevernas förståelse av bokens tema. Författarna såg samtidigt få tecken på att eleverna använde samspelet mellan text och bild för att tänka kritiskt. Ottesen och Tysvær (2020) fokuserar i stället på förutsättningarna för att främja emotionell litteracitet under högläsning av bilderboken *Fy katte!* i årskurs 1. De finner att lärarens frågor är avgörande för att eleverna ska utöva emotionell litteracitet genom att relatera till egna erfarenheter och uppmärksamma hur karaktärerna känner sig i olika situationer.

En studie av Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) synliggör hur lekfulla och multimodala läsaktiviteter kring bilderboken *Molnbullar* i en flerspråkig årskurs 1-klass främjade att eleverna levde sig in i boken och gjorde kopplingar till sitt eget liv. Läraren skapade även förutsättningar för deras språkutveckling genom att aktivera deras språkliga resurser och stimulera dem att använda nya ord och uttryck i andra sammanhang. En studie av Walldén (2022) belyser olika typer av läsrespons när en lärare leder karaktärsfokuserade samtal under högläsning av bilderboken *Legenden om Sally Jones*. Resultatet visar att diskussionerna främjade elevernas inferenser och identifiering med karaktärerna. Samtalen skapade vidare möjligheter till kreativa uttryck med inspiration från berättelsen, till exempel när eleverna fick föreslå hur berättelsen skulle fortsätta eller avslutas. En uppföljande teoretisk artikel (Malilang & Walldén, 2023) lyfter med utgångspunkt i begreppet *lekvärld* fram det dialogiska samspelet mellan eleverna och en lärare som byggde vidare på elevernas reaktioner och kreativa uttryck. Samtliga dessa studier fokuserar på bilderböcker där text och bild samspelar, vilket skiljer sig från textlösa bilderböcker.

Bland övriga studier som fokuserar på litteratursamtal i tidiga skolår noterar Skaftun (2020), genom att undersöka ett samtal om en dikt som gavs som läsläxa i en årskurs 2, att lärarens fokus på vokabulär och diktens formella egenskaper minskade utrymmet för substantiella samtal om textens innehåll. Detta medförde att den muntliga praktiken kring texten inte uppfyllde sin didaktiska potential. En studie av Schmidt (2023) fokuserar på litteratursamtal mellan bibliotekarier och elever i årskurs 2, samt de uppfattningar om läsning som uttrycks av bibliotekarierna och lärarna. Resultatet visar en klyfta mellan biblioteks- och klassrumskontexten så till vida att bibliotekarierna i bokpresentationer och intervjuer inte uttryckte några förväntningar om att böckerna skulle användas och diskuteras i klassrummen. Vidare betonade bibliotekarierna vikten av läslust, medan lärarna framhöll tekniska aspekter av läsningen såsom flyt och avkodning. En studie av högläsning av den klassiska barnboken *Tant Mittiprick* (Walldén,

2021) visade en integrerad läs- och skrivpraktik där eleverna bearbetade det lästa både under litteratursamtal och genom eget skrivande.

Studier om skriv- och litteracitetsundervisning

Bokprojektet som fokuseras i föreliggande studie hade ett betydande inslag av skrivande och skrivundervisning. För att kunna belysa hur den textlösa boken, *Migrants*, utgjorde en grund för lärarnas och elevernas skrivna berättelser är det relevant att beakta rådande paradig för skriv- och litteracitetsundervisning, främst ur ett nationellt och nordiskt perspektiv.

Kursplananalyser av både rådande (Lgr 22) och föregående (Lgr 11) kursplan i svenska har ett framskjutet fokus på narrativa texters struktur och språkliga uppbyggnad (Gourvennec m.fl., 2020; Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén 1, 2023). Detta sker inom ramen för ett undervisningsparadigm som beskrivs som explicit (Ridell & Walldén, 2024b), orienterat mot skriftspråkliga förmågor (Gourvennec m.fl., 2019; Liberg m.fl., 2012) och ett "back to basics"-perspektiv på skrivande som en fråga om språklig korrekthet (Sturk m.fl., 2020). Detta innebär att skrivandet som ett uttryck för fantasi och kreativitet inte betonas i kursplanen i svenska (se Skolverket, 2022), vilket exempelvis skiljer sig från kursplanen i norska där det framhävs att eleverna ska ges möjlighet att uttrycka sig kreativt och skapande med utgångspunkt i textupplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020; diskuteras i Malilang & Walldén, 2023). Samtidigt visar den storskaliga klassrumsstudien av Gabrielsen m.fl. (2019) ett starkt fokus på genrekunskaper i norska högstadielklassrum som medförde att skönlitteratur ofta användes som ett underlag för en formalistisk skrivundervisning.

En tonvikt vid struktur och språklig korrekthet bekräftas av nationella studier av skrivundervisning. Studier av Ridell och Walldén (2024a), Walldén (2019), Vuorenperä (2016) och Yassin Falk (2017) har visat ett framträdande fokus på genrestuktur.² Forsberg (2021) konstaterade att kreativa aspekter av skrivandet var mer framträdande i lärares utsagor än i den faktiska undervisningen som betonade korrekthet och standardisering framför individuella uttryck. En studie av Ridell och Walldén (2024b) visade på ett liknande sätt att lärares återkoppling på elevers texter i årskurs 2 mestadels rörde formella aspekter, som struktur och handstil. En skillnad var dock att kreativa aspekter av skrivandet inte lyftes i lärarnas utsagor om elevernas skrivande (Ridell & Walldén, 2024b). Sturks (2023) observationsstudie av skrivundervisning i årskurs 4–9 visade däremot att kreativitet ofta var en framträdande prioritering i undervisning om berättelser, där eleverna uppmuntrades att skriva för skrivandets egen skull och uttrycka individuella erfarenheter.

Bland de få studier som har fokuserat på skrivande som en integrerad del av litteraturarbete visar både Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) samt Malilang och Walldén (2023) att skrivande användes för att främja elevernas

² Bilden bekräftas även av studier med fokus på gymnasielärare (Winzell, 2018) och lärare inom grundläggande vuxenutbildning (Palm, 2024).

läsupplevelse och kreativa uttryck i arbete med bilderböcker. Walldéns (2021) studie av *Tant Mittiprick* visade att lärarledda klassrumssamtal var inriktade mot att eleverna skulle förstå boken medan skrivuppgiften, som innebär att eleverna skulle ikläda sig rollen som en av karaktärerna, erbjöd ett rikt sammanhang för ett funktionellt och mottagaranpassat skrivande (se även Walldén, 2023). Samtidigt blev kopplingen till barnbokens framställning och fantasifulla inslag svag.

Läsrespons och litterär förståelse

För att besvara forskningsfråga 1 hämtar denna studie inspiration från teoretiska perspektiv på läsrespons och litterär förståelse. Det innebär att vi intresserar oss för vad som sker i mötet mellan läsare och text (Rosenblatt, 1994) samt vilka möjligheter som skapas för litterär förståelse i litteratursamtal mellan lärare och elever (Langer, 2017; Sipe, 2000). Centralt för litterär förståelse enligt dessa perspektiv är att eleverna genom livserfarenheter och tidigare kunskaper skapar meningsfulla kopplingar till texten för att fördjupa sin förståelse (Rosenblatt, 1994). Felski (2008: 35) formulerar detta som *igenkänning*, som bygger på upplevda symmetrier mellan liv och text. Andra typer av estetisk respons på text som beskrivs av Felski (2008) är *förtrollning*, *chock* och *kunskapsinhämtning* (se även Walldén, 2022).

Langers (2017) teori om föreställningsvärldar beskriver olika positioner som läsare intar till texten och som lärare kan skapa förutsättningar för genom klassrumssamtal. Dessa innefattar att träda in i texten, röra sig genom den och därmed få en djupare förståelse, röra sig ut ur texten och reflektera över vilken kunskap den ger (jfr Felskis kunskapsinhämtning), samt att röra sig ut ur texten och se på den mer kritiskt och analytiskt. En femte möjlig position är att stiga ut ur texten och röra sig vidare mot andra föreställningsvärldar.

Sipe (2000) har särskilt intresserat sig för elevers respons på bilderböcker. Han har belyst hur eleverna använder intertextuella kopplingar och kunskap om typiska berättelsemönster för att skapa sin förståelse för hur berättelser utvecklas, till exempel genom att dra slutsatser om kommande händelser eller karaktärers motivation. Enligt Sipe innebär litterär förståelse även fördjupande och lekfulla svar på texterna som blir uppenbara när eleverna uppskattar texten i tystnad, bidrar med spontana verbala och emotionella svar ("talking back", se Sipe, 2002), och använder texten som en plattform för egna kreativa uttryck. Med inspiration från Rosenblatt (1994) kallar Sipe (2000) denna kreativitet ett resultat av en estetisk impuls från det lästa.

Föreliggande studie utgår vidare från en social och vidgad syn på litteracitet (Kalantzis & Cope, 2008; Janks, 2010). Det innebär att litteracitet inte endast är en fråga om grundläggande skriftspråkliga färdigheter, utan om att kunna delta i sociala praktiker, eller *litteracitetspraktiker*, där text samspelar med muntliga och multimodala uttryck. Det medför också att begreppet *läsande* ofta överförs metaforiskt till andra uttryckssätt, till

exempel bilder (t.ex. Kress & van Leeuwen, 2020). Som Nikolajeva och Scott (2001) konstaterar lämnar både texter och bilder tomrum för läsaren att fylla i baserat på egna förväntningar samt tidigare kunskaper och erfarenheter. Genom att involveras i samtal om bilderböcker kan elever även utveckla sin förståelse för hur texter fungerar, göra intertextuella kopplingar och finna egna kreativa uttryck (Sipe, 2000). Detta gäller även samtal om textlösa bilderböcker, vilket innebär att vi i denna studie betraktar klassrumsaktiviteterna kopplade till *Migrants* som en del av en litteracitetspraktik där eleverna och lärarna ger olika respons på boken genom att delta i samtal och använda olika uttryckssätt för att stöpa om boken i nya former (se Janks, 2010), såsom bildskapande och skrivande.

Forskare har argumenterat för att textlösa bilderböcker, just genom att de saknar skriven text, öppnar upp för olika tolkningar i högre utsträckning än traditionella bilderböcker (Arizpe, 2014; Lysaker m.fl., 2021; Ommundsen m.fl., 2021; Tørnby, 2019). Detta kan i sin tur medföra att behovet av förhandling om de textlösa böckernas innebörd ökar, tillsammans med möjligheten att uttrycka en mångfald av tolkningar. I en undervisningspraktik kan de textlösa bilderböckerna ses som särskilt formbara utifrån elevers och lärares olika intressen och prioriteringar.

Samtidigt utgår vi ifrån att litteratursamtal i klassrum aldrig kan vara helt öppna och förutsättningslösa. I stället kan det förväntas att läraren inför litteratursamtal har en avsikt som är ideologiskt och kunskapsmässigt grundad i skolans styrdokument. Detta kan beskrivas som en *didaktisk läsart* (Thorson, 2005, se även Bringéus, 2009) som tar sig uttryck i den respons lärarna uttrycker på texten i klassrummet. Den didaktiska läsarten inkluderas därför i besvarandet av forskningsfråga 1.

Rekontextualisering av undervisningsparadigm och skrivdiskurser

Forskningsfråga 2 berör hur lärarnas iscensättning av undervisningen samt deras reflektioner kring den kan förstås i ljuset av rådande undervisningsparadigm för läs- och skrivundervisning i tidiga skolor. I analysen av detta hämtar vi inspiration av Bernsteins begrepp *rekontextualisering* (Bernstein, 2000). Begreppet beskriver hur förväntningar som uttrycks i styrdokument (officiellt rekontextualiseringsfält) omsätts i pedagogisk praktik (lokala rekontextualiseringsfält) samt i andra sammanhang som tillhör professionen, till exempel läromedel (professionellt rekontextualiseringsfält). Det explicita och skriftspråkliga undervisningsparadigm som beskrivs i ett tidigare avsnitt utgör en fond för att förstå hur lärarna iscensätter och reflekterar kring *Migrants*-projektet. I analysen av rekontextualiseringen av kursplaneförväntningar beaktar vi även lärarnas möjlighet att göra självständiga val. Som Giroux (1988) har beskrivit kan lärare, som självständiga intellektuella, prioritera andra mål som inte framhävs i styrdokumentet.

Analysen sker även mot bakgrund av de perspektiv på skrivande som studier, ofta med utgångspunkt i Ivanićs diskursanalytiska ramverk, har identifierat som framträdande i styrdokument och undervisning (t.ex. Forsberg, 2021; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023). Av de sex³ skrivdiskurser Ivanić beskriver är den nationella forskningen överens om att en *färdighetsdiskurs* är framträdande, med fokus på språklig korrekthet, jämsides med en *genrediskurs* som sätter ljuset på det funktionella bruket av genrestrukturer och andra språkliga resurser. Bland de övriga diskurserna återfinns *processdiskurs*, inriktad mot skrivandets kognitiva processer och praktiska moment, *kreativ diskurs*, där skrivandet sker utifrån skönlitterära förebilder med fokus på engagerande innehåll och stil, samt en *socialpraktisk* diskurs som handlar om kommunikativa och situationsbundna aspekter av skrivandet. Slutligen definierar även Ivanić (2004) en *sociopolitisk diskurs* som är tätt knuten till kritisk litteracitet. Som studier har visat (t.ex. Sturk, 2023; Ridell, 2024; Palm, 2024; Walldén, 2023) kan flera diskurser vara aktiva samtidigt. Ivanićs kategorier är inte heller uttömmande. Forslund (2021) finner i sin studie belägg för flera andra diskurser, bland annat en *mognadsdiskurs* där skrivundervisningen anpassades till elevernas ålder och en *förebildsdiskurs* som bestod av att eleverna använde normföljande förebilder och imiterade varandra. Med tanke på ramverkets breda förankring i litteracitetsforskning har det ett utvidgat användningsområde bortom skrivundervisning. I denna studie används det för att belysa både skrivandet och litteracitetspraktiken som helhet under arbetet med *Migrants*.

Metod och material

I studien användes etnografiskt inspirerade metoder för att skapa materialet och besvara forskningsfrågorna (Fangen, 2005). Metoderna involverade intervjuer, fältanteckningar, fotografier, transkriberade ljudupptagningar och insamling av texter. Studien genomfördes på en skola i ett område med goda socioekonomiska förutsättningar och hög utbildningsnivå bland föräldrarna. Den aktuella skolan valdes eftersom Malilang hade etablerat kontakt med skolbibliotekarien genom ett delat intresse för textlösa bilderböcker. Genom bibliotekarien fick vi kontakt med en klasslärare som, tillsammans med en fritidspedagog och skolbibliotekarien, inbjöd oss att följa bokprojektet med *Migrants*. Det fanns en önskan från de verksamma att arbetet med textlösa böcker blev belyst i forskning. Det ömsesidiga intresset för textlösa böckers didaktiska potential ger projektet en praktisknära prägel.

28 elever i årskurs 2 deltog i studien. Innan forskningen påbörjades informerade klassläraren muntligt om att två forskare skulle komma till klassrummet och skickade med projektinformation och samtyckesblanketter till vårdnadshavare. I den skriftliga informationen framgick det, i linje med

³ Ibland nämns även en sjunde diskurs, *att skriva för att tänka och lära* (t.ex. Sturk, 2023), som dock inte används i föreliggande studie.

Vetenskapsrådets (2024) rekommendationer, att det var frivilligt att delta, att medverkan kan avbrytas när som helst samt att insamlat material skulle förvaras oåtkomligt för obehöriga. Samtliga elevers vårdnadshavare samtyckte till deltagande. De verksamma samtyckte både muntligt och skriftligt till att delta i studien.

De verksamma bestod av skolbibliotekarien, klassläraren och en fritidspedagog. Klassläraren hade lång undervisningserfarenhet och hade samarbetat med skolbibliotekarien vid flera tillfällen tidigare. Som framgår av resultatredovisningen tog bibliotekarien huvudansvaret för den gemensamma läsningen av boken (lektion 1) medan klassläraren förberedde skrivuppgiften (lektion 3). Även skolbibliotekarien hade grundläraexamen och undervisningserfarenhet. Fritidspedagogen närvarade under flera lektioner men var mindre aktiv i klassrumssamtalen. Samtliga verksamma benämns som lärare i resultatredovisningen.

Datainsamlingen skedde under fyra lektioner när arbetet med *Migrants* pågick. Det rörde sig om en lektion per vecka om 60 minuter. Lektionerna listas nedan tillsammans med huvudsakliga moment.

- **Lektion 1:** Boken diskuteras och läses högt. Bibliotekarien läser upp en egenskriven version av boken.
- **Lektion 2:** Eleverna skapar djurfigurer med inspiration av berättelsen. Lärarna visar upp egna figurer som inspiration.
- **Lektion 3:** Eleverna skriver egna berättelser om djurfigurerna. Klassläraren och fritidspedagogen läser upp egna djurberättelser som inspiration. Klassläraren går även igenom ”fyrfältaren” som ett verktyg för skrivandet.
- **Lektion 4:** Eleverna visar upp sina djurfigurer och läser sina berättelser högt inför klassen

Under lektion 4 redovisade 19 elever sina berättelser. Övriga redovisade under en efterföljande lektion som inte kunde observeras på grund av att lärarna behövde ta emot andra besökande. I Tabell 1 visas en översikt av det material som skapades under studien.

Tabell 1: Översikt över material

Material	Omfattning
Ljudupptagningar av lektioner	3h 45 minuter
Transkription av klassrumssamtal	15 100 ord
Ljudupptagning av parintervju	41 minuter
Transkription av parintervju	5 700 ord
Inskannade elevtexter	28
Lärartexter	4

I transkriptionerna markerar kursiv tydlig emfas. I materialet ingår även två bildspelspresentationer bibliotekarien delade med oss: en presentation av boken (innehållande dess bilder) och en presentation som innehöll elevernas djurfigurer och utgjorde en bakgrund till elevernas högläsningar. Varje djurfigur visades då på en egen bild bredvid elevens namn. Slutligen tog vi flera bilder av klassrumsväggen och klassrumstavlan.

Under lektionerna tog vi rollen som deltagande observatörer (Fangen, 2005) med placering långt bak i klassrummet. Ljudinspelaren var dock placerad på ett stort elevbord i mitten av klassrummet för att förbättra ljudupptagningen. Intervjuerna med de verksamma skedde i form av en semistrukturerad parintervju med skolbibliotekarien och klassläraren. Båda författarna deltog i intervjun. Ett semistrukturerat upplägg, med utgångspunkt i flexibla och öppna frågor (Tracy, 2020: 158), såg vi som önskvärt för att stimulera lärarnas reflektioner. Frågorna som användes finns i bilaga 1.

Parintervjuer, där två respondenter intervjuas tillsammans, har fördelen att de kan ge en komplett bild av ett fenomen genom att respondenterna fyller i varandras utsagor och minnesluckor eller ger motstridiga perspektiv (Arksey & Knight, 1999: 74–76). Parintervjuer kan också göra det enklare att skapa en förtroendefull atmosfär och ge insikter i dynamiken mellan de som intervjuas. Nackdelar med parintervjuer är att en av respondenterna kan dominera samt att intervjun kan röra upp intressekonflikter (Arksey & Knight, 1999: 74–76). Eftersom vi hade träffat de verksamma tillsammans innan studien påbörjades uppfattade vi dessa risker som små. Däremot såg vi klara fördelar med att intervju dem tillsammans, för att få deras gemensamma bild av undervisningsförloppet samt en uppfattning om deras samarbete.

Under intervjun var bibliotekarien, som också var vår primära kontaktperson under studien, mest aktiv medan klassläraren bidrog med perspektiv utifrån sin större kännedom om eleverna och vårdnadshavarna. De byggde ofta vidare på varandras utsagor på ett organiskt sätt som gav bilden av att de hade ett gott och jämlikt samarbetsklimat. Det framgick att klassläraren ville lämna mycket plats åt bibliotekarien under bokprojektet för att dennes roll skulle bli tydlig för eleverna.

Den textlösa bilderboken *Migrants*

Migrants är en ordlös bilderbok av Issa Watanabe, en prisbelönt peruansk författare och illustratör. Enligt Watanabe⁴ är boken inspirerad av både Magnus Wennmans fotojournalistiska arbete om syriska barn som söker skydd mitt i kriget i sitt hemland och hennes eget möte med en ung migrant från Mali på Mallorca. Angående det textlösa formatet menar Watanabe att avsaknaden av text ger ett utökat utrymme för reflektion och hantering av känslor; en inneboende egenskap hos textlösa bilderböcker där den tystnad som uppstår genom avsaknaden av ord öppnar upp för en ökad resonans med läsarnas känslor (Tørnby, 2013: 48).

⁴ <https://geckopress.com/migrants-qa-with-issa-watanabe/>

Den korta texten på baksidan av *Migrants* ger en bakgrund till den visuella berättelsen och förklarar att bokens karaktärer måste lämna skogen där de tidigare bodde. Denna mångfaldiga grupp, bestående av olika antropomorferade djur som porträtterar både barn och vuxna, kan ses korsa flera mörka landskap, såsom den lövfria skogen och ett stormande hav. Den skarpa kontrasten mellan den mestadels svarta bakgrunden och de färgglada karaktärerna sätter fokus på migranterna och deras handlingar.

Watanabe valde att använda antropomorfa karaktärer för att skapa en universell berättelse, eftersom det inte finns något behov av att införa specifika kulturer, raser eller etniciteter i berättelsen. Denna skildring gör det också möjligt för unga läsare att känna empati eller anknytning till karaktärerna då "släktskapsmodellen, som kännetecknas av bräckligheten och det ömsesidiga beroendet i relationer mellan arter, återupplivar den delade handlingskraften hos barn och djur i det bredare Antropocen-sammanhanget" (You, 2021, s.189).

Efter denna grupp migranter följer Döden, porträtterad som ett mänskligt kranium i stället för ett djur. Denna karaktär är alltid placerad på vänster sida av uppslaget, vilket kan tolkas som att döden alltid följer bakom.

Analytiskt förfaringsätt

Analysen inspirerades av tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006, 2020) kännetecknad av en abduktiv process (Timmerman & Tavory, 2012) där teman utvecklades i samspel med teoretiska utgångspunkter. Temana besvarar framträdande aspekter av lärarnas och elevernas respons på boken under undervisningsförloppet, samt av lärarnas reflektioner över arbetet med bilderboken. I ett första steg bekantade sig forskarna med datan genom att lyssna på ljudinspelningarna, läsa igenom transkriberingar och stämma av med fältanteckningar. I nästa steg urskildes mönster i materialet som kunde relateras till de teoretiska utgångspunkterna, såsom läsrespons, rekonstruktualisering och Ivanić skrivdiskurser. Bland tidigare beskrivna begrepp som relaterar till läsrespons skedde en selektiv tillämpning av Langers (2017) faser (*träda in, röra sig igenom, träda ur och söka sig vidare*) samt Felskis estetiska responser (*igenkänning, chock och kunskapsinhämtning*). Vi lutade oss även mot Sipes (2000) syn på estetiska impulser och kreativa uttryck. Den exakta operationaliseringen av begreppen framgår i resultatavsnittet som är rikt på empiriska exempel.

I linje med tematisk innehållsanalys var det också väsentligt att finna kopplingar mellan olika delar av materialet, såsom klassrumssamtal, lärarnas reflektioner, samt det textmaterial som hade samlats in (Braun & Clarke, 2006, 2020). Ingen ingående analys gjordes av elev- och lärartexter, med deras innehåll och strukturella egenskaper undersöktes i ljuset av undervisningen och de prioriteringar lärarna gav uttryck för. Som ett tredje steg formulerades tentativa teman som sedan förfinades till dem som presenteras i resultatet och besvarar studiens frågeställningar:

1. Textlösa bilderböcker: ett format som inbjuder till kreativa tolkningar och uttryck
2. Eleverna tolkar boken under gemensam läsning utifrån intressen och erfarenheter
3. Bibliotekariens didaktiska läsning präglas av central tematik och uppbyggliga värden
4. Lärarna och eleverna involveras i kreativt skapande genom djurfigurer och djurberättelser
5. Textlösa bilderböcker behöver legitimeras i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

I det första och sista temat hamnar fokus på hur lärarna reflekterar kring och motiverar arbetet med boken, vilket lägger tonvikten vid forskningsfråga 2. Tema 2–4 besvarar huvudsakligen forskningsfråga 1 genom att fokusera på elevernas och lärarnas respons (tema 2), inklusive lärarens didaktiska läsning (tema 3) samt omstöpning av boken i text- och bildskapande (tema 4). Även i dessa teman framgår dock reflektioner från lärarna med koppling till elevernas engagemang, tolkningar och kreativa uttryckssätt, vilket har koppling till forskningsfråga 2.

Resultat

Följande underavsnitt belyser olika aspekter av hur en textlös bilderbok tolkas och används i en undervisningspraktik.

Textlösa bilderböcker: ett format som inbjuder till kreativa tolkningar och uttryck

Både i intervjuerna och i undervisningen var lärarna tydliga med att textlösa bilderböcker bjuder in till kreativa tolkningar av det lästa. Bibliotekarien introducerade boken på följande sätt när hon först visade upp den för eleverna (Excerpt 1).

Excerpt 1: lektion 1

Bibliotekarien: Visst är den fin? Och som du sa att så är det ingen text i boken. Utan texten ska man *själv* sätta till. Nu ska vi sätta till den själv i vårt eget huvud. Vi ska *tänka*. Vad händer *här*? Vem är det? Vad gör han?

Bibliotekarien betonar att klassen gemensamt ska ”sätta till” texten till boken. Intervjun gav ytterligare insikt i hur lärarna didaktiskt motiverade arbetet med textlösa bilderböcker (Excerpt 2).

Excerpt 2: intervju

Bibliotekarien: Den största [fördelen] är ju att du kan. Att den är inbjudande, otroligt kreativ och du kan nå alla elever fast på olika sätt. Och sen gillar jag ju bilder. Jag gillar illustrationer. Jag gillar konst. Jag tycker det är ett öppet språk. Som alla kan ta till sig.

Klassläraren: Men också spänningen att man inte vet vart det tar vägen.

Bibliotekarien: Nej.

Klassläraren: För är det en text ska alla förhålla sig till den texten ändå.

Bibliotekarien: Och det finns inget rätt eller fel.

Klassläraren: Nej, utan när det inte finns. Man vet inte liksom inte riktigt som sagt *vart*. För hade du gjort det i en annan klass så vet man inte alls hur den hade landat och vad tankarna hade blivit och vad vägen hade blivit.

Bibliotekarien betonade att textlösa böcker har en "otroligt kreativ" potential och att den med ett "öppet språk" har förutsättningar att nå eleverna på olika sätt. Hon lyfter också fram sin egen förtjusning över bilder och konst. Klassläraren, å sin sida, menar att arbetet med textlösa bilderböcker är spännande så till vida att man "inte vet vart det tar vägen" till skillnad från när man har en text att förhålla sig till. Hon nämner vidare att utfallet blir olika beroende på klassen man arbetar med.

Lärarna ger sammantaget tydligt uttryck för att formatets öppenhet främjar kreativitet och en undervisningspraktik som kan ta olika riktningar beroende på elevernas tolkningar. Detta innebär att lärarna fäste stor betydelse vid formatets potential att ge estetiska impulser som främjar elevernas kreativa uttryck och tolkningar (Sipe, 2000).

Elever bidrar med kreativa tolkningar utifrån intressen och erfarenheter

Den första lektionen inleddes med att skolbibliotekarien projicerade bilderna från boken samtidigt som hon spelade upp atmosfärisk musik. Sedan följde en diskussion i helklass där eleverna fick reagera på boken och berätta vad de tyckte att den handlade om. Det öppnade upp för elevernas olika tolkningar. Vissa av elevernas initiala reaktion var *chock* (Felski, 2008) genom spontana uttryck som "den var ju jättemusk" och även viss förvirring ("Vem var det som dog?"). Under det följande samtalet fäste eleverna allra störst avseende vid den skelettfigur som följer gruppen av migrerande djur. Bibliotekarien uppfattade detta intresse, och ställde flera frågor kring vad det var för figur och vad den gjorde i berättelsen. Ett utdrag visas i Excerpt 3.

Excerpt 3: lektion 1

Bibliotekarien: Jag undrar lite. Skelettet. Varför går han med? För han är inte riktigt med i den här gruppen med djur? Märkte ni? Var går han? Ja?

Elev 1: Efter alla.

Bibliotekarien: Han går alltid *efter*. Varför gör han det? Får han inte vara *med* de andra? Eller han tycker kanske dom andra inte är så *trevliga* eller vad tror ni? Vad tror du?

Elev 2: Jag tror att dom andra inte vill att han ska vara med eller han vill att dom ska låta honom vara.

Bibliotekarien: Så kan det vara. Tror ni att dom andra *ser* honom?

Elev 3: Ja.

Elev 4: Nej.

Bibliotekarien: *Nej*. Är han kanske en skugga? Vad tror du?

Elev 5: Jag tror han är en själ.

Bibliotekarien: Han är *själen*

Bibliotekarien drar genom sin inledande fråga uppmärksamheten till att skelettet går bakom djursamlingen. Elev 2 knyter figuren till vardagliga erfarenheter genom att ge två alternativ: ”Jag tror att dom andra inte vill att han ska vara med eller han vill att dom ska låta honom vara”. Här gör eleven en tolkning av berättelsen och karaktärernas motiv genom erfarenheter av kamratrelationer. Eleven använder med andra ord *igenkänning* som ett sätt att involvera sig i texten (Felski, 2008). Bibliotekarien bekräftar och frågar om de andra kan se honom, vilket leder till ett utbyte om var det är för slags figur. När bibliotekarien frågar om det är en skugga föreslår Elev 5 att det är en själ. Denna gör därmed en relativt abstrakt och symbolisk tolkning av vad figuren representerar som går bortom vardagserfarenheter. Det kan ses som ett uttryck för att röra sig genom bokens föreställningsvärld och fördjupa sin förståelse (Langer, 2017).

I det vidare samtalet kring figuren föreslår en elev, baserat på bilderna, att ”skelettet orsakar problem i naturen” samt att den ”ruttnar och allt fint bryts ned”. En annan elev menar dock att ”skelettet egentligen är snäll men orsakar ... jättedåliga saker”, vilket ytterligare visar hur eleverna tolkar berättelsen genom inferenser rörande karaktärernas motiv (Sipe, 2000). Efter en dramatisk händelse senare i berättelsen, när figuren står böjd över en livlös kanin efter en båtfärd, föreslår en elev att skelettet försöker återuppliva den. Jämfört med de mer konventionella tolkningar bibliotekarien erbjöd (jfr

nedan) introducerade eleverna en ambivalens och möjligheten till flera tolkningar. Detta speglar lärarnas reflektioner kring formatets ”öppna språk” och potential för kreativa uttryck.

I samtalet om skelettet är det också påtagligt att eleverna fäster avseende vid visuella detaljer i sin respons, till exempel när karaktärerna byter kläder. Eleverna upptäcker att skelettfiguren plötsligt bär ett mönster av vissnade blommor i stället för färgglada, och föreslår att det kan bero på att den blev ledsen eller vill smälta in. Här är återigen en vardagsanknytning i elevernas respons. I samtalet utvecklar en elev en egen berättelse baserat på iakttagelsen att en annan figur, en groda, har bytt klädsel (Excerpt 4).

Excerpt 4: lektion 1

Elev 1: Jag vill bara säga en sak till. Grodan finns med nu *och* den har bytt kläder igen.

Bibliotekarien: Grodan finns med. Och har sina vanliga kläder. *Och* figuren där har sina blommiga kläder igen. [pekar på skelettet]. Bra /.../ Är det så här när ni brukar åka båt?

Elever: Nej.

Bibliotekarien: Varför tror ni att det är så? Att dom sitter så packade? Är det nån som har *sett* nåt liknande? Ja?

Elev 1: För att *kanske* grodan och skelettet. Kanske grodan försökte ta in skelettet i flocken. Men sen grodan. Att grodan förrådde skelettet. Att skelettet vill hämnas.

Bibliotekarien: Men varför sitter man så här trångt i en båt?

Elev 1: (ohörbart) när inte grodan syntes. Så kanske dom var. Typ bytade om sina riktiga kläder.

Bibliotekarien: Men jag undrar varför sitter man så här trångt i en båt?

Eleven noterar först att grodan har bytt kläder, vilket bibliotekarien bekräftar innan hon drar uppmärksamheten till den farofyllda båtresan som avbildas i boken. Eleven följer dock sitt intresse genom att konstruera ett narrativ kring grodan och skelettet som innebär en konflikt (”grodan förrådde skelettet”) som eleven även relaterar till klädbytet, exakt hur framgår dock inte från ljudupptagningen. Det är dock tydligt att eleven använder kunskaper om berättelsestruktur i sin respons, till exempel om konflikter, för att tolka hur berättelsen utvecklas (se Sipe, 2000). Bibliotekarien fortsätter i detta läge att fråga om båtfärden och varför djuren sitter så trångt. Detta kan ses som en ansats att stödja eleverna i att träda in i föreställningsvärlden och närma sig

migrationstemat (se Langer, 2017), medan eleven snarare använder den som en plattform för att skapa en egen berättelse (se Sipe, 2000).

Senare i samtalet fortsatte eleverna att dra uppmärksamheten till att skelettet bytte kläder, och spekulerar kring att det kunde var för att "smälta in" eller visa att den vill vara med i gruppen. Här är det tydligt att eleverna ges utrymme att fokusera på sådant som fångar deras intresse och göra kopplingar till egna erfarenheter av relationer i en grupp. Återigen aktiverar eleverna *igenkänning* i sin tolkning av den textlösa boken. Detta är något som bibliotekarien ömsom bekräftar, ömsom bemöter med att ställa frågor om båtresan. I samtalet kan en spänning ses mellan elevens kreativa tolkningar av berättelsen, utifrån sina iakttagelser av visuella detaljer, och vad vi tolkar som bibliotekariens föresats att dra uppmärksamheten till migranternas farofyllda flykt som en central händelse i berättelsen.

En ambition med bokprojektet var att utforska temat migration (se kommande avsnitt). Under intervjun gav lärarna två relaterade skäl: att bekräfta de få elever i klassen som har migrationserfarenheter samtidigt som övriga elever behöver erfara hur det är att tvingas migrera. Således eftersträvades både igenkänning och användning av boken som en källa till kunskap om migrationserfarenheter (se Felski, 2008). Under den gemensamma läsningen var det dock få av elevernas reaktioner och tolkningar som knöt an till detta tema. Ett undantag sker när bibliotekarien frågade om en strapatsrik båtresa likt den som skildras i boken kunde ha hänt människor, vilket direkt inbjuder eleverna att göra en koppling mellan text och värld (Excerpt 5).

Excerpt 5: lektion 1

Bibliotekarien: Men jag tänker så. Jag frågade lite innan. Kan det här hända människor?

Elev 1: Ja.

Bibliotekarien: Gör det det?

Elev 1: Mm.

Bibliotekarien: Känner du nån som har flytt på det här sättet

Elev 1: Nej.

Elev 2: Ja, min gammelfarfar har vart med om nåt sånt där. Där han vad heter det. Han har varit i militären lite. Han var i ett krig så fick han fly från landet. Ehm och sen så fick han vara i en båt och sen det var typ tre millimeter så här så sjönk båten och han fick simma. Och han klarade det. Han blev 97.

När läraren fortsätter att fråga om människor kan uppleva sådana båtresor berättar Elev 2 om en släktings migrationserfarenhet under ett krig som

utspelade sig flera generationer tillbaka. Elev 2:s tolkning av berättelsen ligger här i linje med den gemensamma förståelse och rörelse genom bokens föreställningsvärld (Langer, 2017) som bibliotekarien verkar vilja skapa genom samtalet.

I intervjun lyfter både bibliotekarien och klassläraren fram att de imponerades av elevernas iakttagelser (Excerpt 6).

Excerpt 6: intervju

Bibliotekarien: Man slås ju alltid över att dom är så *kloka*. Att dom har så många djupa tankar. Dom *ser* saker som vi vuxna inte alltid ser. Var som den här liksom vålnaden eller det var ett *skelett*, det var *döden*, det var *själen*, det var. Dom sätter ord. Andra ord än vi brukar prata om.

Klassläraren: Ja, och som nån sa. Att det var. Är det kriget?

Bibliotekarien: Ja.

Klassläraren: Att sätta. Att gå från ett krig till det skulle vara en figur. För den hade resväska sa dom.

De lyfter särskilt fram elevernas olika tankar om vad skelettet representerade, till exempel "själen" eller "kriget". Lärarens kommentar, "att gå från ett krig till att det skulle vara en figur", uttrycker ett erkännande av elevens abstrakta och symboliska tänkande. De uttryckte även uppskattning för att eleverna noterade visuella detaljer i bilderna, såsom klädbyten. Bibliotekarien konstaterade att de som lärare är vana vid att ha "full koll på planeringen", men att samtalen tog en annan riktning än planerat. Hon uttryckte att det "nästan [blir] bättre" eftersom de möter eleverna "där dom är". Med detta lyfts elevernas kreativa tolkningar av boken, baserade på deras erfarenheter och intressen, fram som en förtjänst. Detta är också även något som signaleras till direkt eleverna när bibliotekarien under den nästföljande lektionen blickar tillbaka på samtalen (Excerpt 7).

Excerpt 7: lektion 2

Bibliotekarien: Du tänker på ditt sätt och jag tänker på mitt för jag läste ju upp en saga. Hur jag tolkade denna boken. Och ni har tolkat det på *ert* sätt. Och ibland så stämmer det med varandra och ibland är det så det helt olika. Men det är väldigt fantastiska bilder vet jag ni tyckte allihopa.

Bibliotekarien bekräftar värdet av olika tolkningar och lyfter fram den estetiska kvaliteten hos de bilder som utgör utgångspunkten för samtalen. Detta signalerar inför eleverna den textlösa bokens värde för att ge estetiska impulser (Sipe, 2000), samt ett bejakande av hur eleverna följer impulserna genom sina kreativa tolkningar och uttryck. Samtidigt har analysen visat hur lärarna genom sin egen respons sökte föra elevernas uppmärksamhet till

migrationstemat som ett sätt att fördjupa förståelsen och lära sig från det lästa (Felski, 2008).

Bibliotekariens didaktiska läsning präglas av central tematik och uppbyggliga värden

Som framgår i föregående avsnitt blev det ibland spänningar mellan elevernas kreativa tolkningar och bibliotekariens strävan efter att synliggöra en viktig händelse och migration som ett centralt tema i boken. I detta avsnitt läggs ett större fokus på bibliotekariens sätt att styra samtalen i önskad riktning, som ett uttryck för en didaktisk läsart (Thorson, 2005).

Ett sådant exempel rör diskussionen om den tidigare nämnda skelettfiguren. Medan eleverna både knöt figuren till vardagliga erfarenheter och beskrev den mer abstrakt som en själ föreslog bibliotekarien i sina frågor och uppföljningar att figuren kan representera ”döden”, ”någon fara” eller ”det onda”. Under lektionen presenterade hon vissa av dessa uppfattningar som förslag från eleverna, men eleverna hördes inte inkomma med sådana förslag. Ett utdrag visas i Excerpt 8 när bibliotekarien och eleverna diskuterade en bild där skelettfiguren står mitt emot ett av djuren, en isbjörn.

Excerpt 8: lektion 1

Bibliotekarien: Det [skelettet] var en *fara* på nåt sätt va? Och på den här sidan. [pekar] Vad ser vi här? [namn] Vad ser du där?

Elev 3: Röda fina blommor.

Bibliotekarien: Röda och fina blommor. Mm. Och här det är ju isbjörnen. Vad är isbjörn för ett djur?

Elev 4: En björn som lever på nordpolen.

Bibliotekarien: En stor. Ett *stort*. Det är ju nästan så tycker jag som man skulle vilja krypa in och mysa med isbjörnen. Nu ska vi ju inte göra det för att jag tror inte isbjörnen hade gillat det. Men precis, man kan ju säga att det är lite det *onda* mot det *goda*. Eller det bra mot det dåliga. Kan man säga på något annat sätt?

Elev 5: Jag tänker att skelettet bara vill vara med.

Vi ser i utdraget hur läraren beskriver figuren som en ”fara” och att hon förstår situationen som visas i boken som ”det onda mot det goda”, något hon även förklarar mer vardagligt ”det bra mot det dåliga”. Bibliotekarien ber även eleverna uppmärksamma ”de röda och fina blommorna” bakom isbjörnen som bildar en kontrast mot de gråa och vissnade blommor som finns bakom skelettfiguren. Bibliotekarien frågar samtidigt om man kan ”säga på något annat sätt” vilket inbjuder en elev att uttrycka att ”skelettet bara vill vara med”, vilket möjligen kan underbyggas av att skelettet står med vissnade

blommor i handen. I sin didaktiska läsning av berättelsen som ”det goda mot det onda” bygger läraren på konventioner hos sagor och berättelser, som ett sätt att synliggöra hur migrationsberättelsen utvecklas (se Sipe, 2000) medan elevens tolkning bygger på igenkänning i linje med de exempel som diskuterades i föregående avsnitt.

Bibliotekariens didaktiska läsart blev särskilt påtaglig när hon, efter den gemensamma diskussionen, gav sin egen version av berättelsen som lästes upp till ett urval av bilderna. Ett urval av den visas nedan (Text 1).

Text 1: Bibliotekariens version av *Migrants* (uppläst under lektion 1)

I skogen där alla djuren bodde fanns en härskare som väldigt många var rädda för. Han var ingen god härskare utan en ond. Härskaren var orättvis och behandlade vissa av djuren väldigt illa. Så illa att de inte kunde och inte ville bo kvar i härskarens skog längre. Djuren bestämde sig för att de måste fly till någon annan skog där alla var snälla och tog hand om varandra. /.../ Plötsligt slog en våg över dem, sedan kom en till och båten började gunga. Ännu en våg sköljde över och båten fylldes med vatten. Alla djuren vältes över bord och hamnade i vattnet. Långt, långt bort såg de skuggan av skogen som de längtade till. Tillsammans började de simma och nådde land. Alla djuren var väldigt trötta. Något djur var extra svagt och hade blivit sjuk, så väldigt svag och sjuk så djuret orkade inte fortsätta sin vandring.

För de andra djuren väntade ännu mer vandring. Så plötsligt som på andra sidan en linje fanns den där. Skogen där ingen ond härskare bodde. Där träden lyste med inbjudan av snällhet, vänlighet och att ta hand om varandra.

Djuren tog klivet över till andra sidan där trädblommorna lyser röda och hjärtfrukterna ger kärlek.

Äntligen var de framme.

I denna version av berättelsen flyr djuren från en ond härskare, vilket direkt knöt an till sagotematiken bibliotekarien hade föreslagit tidigare under diskussionen. Berättelsen tydliggör även den dramatiska båtresan som hon särskilt frågade eleverna om. Migrationstemat blir mycket tydligt i berättelsen, samtidigt som det gåtfulla skelettet, som ådrog sig det mesta av elevernas uppmärksamhet, inte omnämns.

Mot slutet av berättelsen inkluderar bibliotekarien tre moraliska värden, ”snällhet, vänlighet och att ta hand om varandra”. Detta var en tematik som bibliotekarien lyfte fram som kännetecknande för berättelsen och något som de skulle fortsätta arbeta med under bokprojektet. Det tematiska fokuset visade sig bland annat när hon sammanfattade läsningen under nästföljande lektion, då en bilduppgift introducerades (Excerpt 9).

Excerpt 9: lektion 2

Bibliotekarien: Men jag tänker när vi hade läst *färdigt* boken så kom vi ju fram till att. Att, vi pratade ju om det här med *snällhet* och vänlighet. Att ta *hand* om varandra. Att vara *tillsammans*. Vad blir man när man är *tillsammans*?

Elev 1: Det känns tryggt att vara. Typ inte vara ensam då.

Bibliotekarien: Nej, det är *tryggt* att vara tillsammans. För då hjälper vi varandra.

De moraliska värdena upprepades på ett likartat sätt inför skrivuppgiften, där de skulle prägla elevernas egna berättelser. De hade således en framskjuten position i bibliotekariens didaktiska läsning av *Migrants*.

I intervjuerna framgår det att de moraliska värdena var en del av intentionen med bokprojektet, samtidigt som temat om migration inte blev lika centralt som de hade tänkt. Klassläraren uttryckte att ”där hamnade vi lite bara” medan bibliotekarien lyfte fram att eleverna kanske inte var mogna för att fullt ut i temat och förstå ”det här med flykten och varför man flydde”. Det framgår samtidigt av intervjun att de inte såg detta som ett misslyckande. I stället lyfte de värdet av att vara flexibel och följsam gentemot hur eleverna uppfattar texten (”det är ju där man måste vara flexibel”). Bibliotekarien menade att ”det kanske var bra att det blev lite [med migrationstemat] ... för dom kanske inte var *där*”. Det visar återigen en öppenhet för att elevernas kreativa tolkningar av det lästa gick i en annan riktning än lärarnas didaktiska läsning.

Eleverna involveras i kreativt skapande genom djurfigurer och djurberättelser

Bokprojektet försatte med två moment som var tätt sammankopplade: bildskapande av djur med inspiration av boken samt skrivande av egna berättelser som inkluderar de skapade djurfigurerna. Detta innebar ytterligare utrymme för både lärarna och eleverna att använda den textlösa bilderboken som en plattform för egna kreativa uttryck (Sipe, 2002). I relation till Langers (2017) faser innebär det att lärarna och eleverna klev ut ur föreställningsvärlden och rörde sig vidare mot andra.

Skapande av djurfigurer som en källa till stolthet och skrivglädje

Bilduppgiften innebar att eleverna skulle skapa ett djur med hjälp av färg, papper och en bit av en äggkartong. Lärarna projicerade exempel på figurer och klargjorde att eleverna kunde välja ett av djuren från boken eller skapa ett eget djur. Lärarna, inklusive fritidspedagogen som hade en större roll i detta moment, visade även upp djur de själva hade skapat. Under skämtsamma former fick eleverna gissa vilket djur som lärarnas skapelser skulle föreställa. Klassläraren nämnde även att djuren skulle användas som en utgångspunkt för berättelsen: ”alltså måste jag ha ett djur som jag sen kan skriva en saga

om". Relationen till den lästa boken, *Migrants*, framhävs inte i instruktionerna, annat än att eleverna kan inspireras av boken när de skapar djuren. Således inbjöds eleverna på ett tydligt sätt till att stöpa om det lästa i nya kreativa uttryck genom bildskapande och skrift (se Janks, 2010).

I intervjun framkommer det att klassläraren upptäckte bilduppgiften på sociala medier, vilket i sin tur väckte idén om att läsa *Migrants* där många djur representeras. När klassläraren reflekterade över bilduppgiften lyfter hon fram den stolthet eleverna visade över sina djur och sina berättelser, samt djurfigurernas betydelse för elevernas investering i skrivandet (Excerpt 10).

Excerpt 10: intervju

Klassläraren: Stoltheten över att man faktiskt har gjort nånting. Att man har gjort sitt *bästa*. Försöker jag hela åstadkomma men eftersom dom har fått en relation till sitt djur så vill dom också skriva en fin berättelse till den. För att det är ju deras lilla. Och så dom liksom dom har ju *döpt*.

Djuren tillmättes därmed en viktig roll för elevernas skriftliga omstöpning av *Migrants*. Djurfigurerna kommenterades också ofta berömmande av lärarna och även andra som besökte klassrummet under studien. Under den tredje lektionen kommenterade bibliotekarien att bilderna blev särskilt slående tillsammans (Excerpt 11).

Excerpt 11: intervju

Bibliotekarien: Av en liten äggkartong. Och så blir det ett sånt här konstverk. Men visst är det. Om man tittar bara på en så kan man ju tycka wow så fin den är. Men *tillsammans* så blir det ju.

Elev: Ännu finare.

Bibliotekarien: Ännu finare ja. Och nästan ännu bättre. Det är lite som boken. Att dom var också tillsammans. Att ensam. Det kan vara *bra*. Men tillsammans så blir det liksom en. Nästan en dynamik. Det blir så stort.

Här är en koppling påtaglig till det gemenskapstema som lärarna tidigare hade lyft fram som en del av sin didaktiska läsning av *Migrants*, samtidigt som det estetiska värdet i elevernas kreativa skapande lyftes fram.

Lärarnas skriftliga modellering genom att anknyta till värdeord

Som inspiration för elevernas skrivande och bildskapande läste lärarna upp egenskrivna berättelser. Klasslärarens berättelse handlade om björnen Kahru⁵ och relaterade tydligt till värdeorden. Ett utdrag från texten visas nedan (Text 2).

⁵ Klassläraren berättar att Kahru betyder "björn" på finska.

Text 2: Klasslärarens djurberättelse (i urval, uppläst under lektion 3)

En solig dag bestämde Kahru sig för att ha en picknick. Han samlade sina favoritmackor och frukt och gick till en vacker glänta i skogen. Precis när han skulle sätta sig för att äta hörde han en gråtande röst. Han följde ljudet och hittade en liten rävunge som hade fastnat med foten i ett kaninbo.

Kahru visade sitt snälla hjärta och hjälpte räven att komma loss. Räven var så tacksam och berättade för Kahru om att han kom från Syrien. Han berättade att flera av hans vänner också behövde hjälp. Kahru var inte långsam att hjälpa till. Tillsammans räddade de en uggle från en snärjande gren och hjälpte en liten kanin att hitta tillbaka till sitt hem.

Efter alla dessa äventyr blev Kahru populär i skogen och fick massor av nya vänner. De hade roliga picknicks tillsammans och delade spännande historier om sina äventyr. Kahru visste att det var viktigt att vara snäll och hjälpsam mot andra varelser, och det gjorde honom till en mycket älskad björn i skogen.

Genom att björnen räddar en rävunge "från Syrien" anknyter berättelsen till flyktingtemat i *Migrants*, om än något implicit. Eftersom björnen genom sin snällhet och hjälpsamhet vann popularitet och fick ha det roligt tillsammans med de andra djuren är kopplingen till de värdeord som hade lyfts fram innan desto mer uppenbar. Klasslärarens berättelse bygger alltså vidare på den didaktiska läsning som var påtaglig i de diskussioner som leddes av bibliotekarien.

Fritidspedagogens berättelse hade en annorlunda karaktär (Text 3). Den handlade om Grisen Gustav som fick hjälp att utforska stadens nattliv med Kalle katten.

Text 3: Fritidspedagogens djurberättelse (i urval, uppläst under lektion 3)

Natten fortsatte, och Gustav och Kalle utforskade staden tillsammans. De hörde musik från ett jazzband som spelade på en gata och såg en glittrande fontän i stadsparken. Gustav kände sig levande och lyckligare än någonsin.

När gryningen närmade sig, sa Kalle, "Nu måste vi gå tillbaka till ditt hem, Gustav. Men kom tillbaka när natten faller på igen. Staden har alltid fler äventyr att erbjuda."

Gustav tackade Kalle och gick tillbaka till sitt hem i staden. Han somnade med ett leende på läpparna och drömde om alla de fantastiska äventyr han skulle uppleva i stadens nattliv igen.

Och så fortsatte Gustavs äventyr i staden, för varje natt var en ny chans att upptäcka stadens magi och drömma stora drömmar om gatukonst, jazzmusik och vänner som Kalle katten.

Till skillnad från bibliotekariens version av *Migrants* och klasslärares djurberättelse kretsar inte berättelsen kring en dramatisk händelse. Däremot finns även i denna berättelse ett starkt tema om vänskap, vänlighet och att göra saker tillsammans. Detta löper som en röd tråd både genom lärarnas texter och i deras muntliga kommentarer om vad eleverna ska ta fasta på i sitt skrivande och i sin förståelse av *Migrants*. Värdeorden var således fortsatt påtagliga uttryck för lärarnas didaktiska läsning. Att lärarna visar olika textförebilder utan att närmare påpeka vad eleverna ska ta fasta på bidrar ytterligare till bilden av att skrivande som ett uttryck för kreativitet var i fokus snarare än formella aspekter (Ivanić, 2004).

Elevernas berättelseskapande präglad av genrekonventioner och kreativa uttryck

Inför elevernas självständiga skrivande använde klassläraren under lektion 3 en fyrfältare för att påminna om de fyra centrala element som bör ingå i en berättelse: inledning, problem/händelse, lösning och slut. Hon skissade fyrfältaren på tavlan och lät eleverna namnge delarna. Klassläraren gav ett förslag på inledning till en berättelse ("Det var en gång en hund som hette Svante och ... en dag skulle han gå och handla") och lät en elev komma med ett förslag på ett problem i affären ("Han blev blind och såg inte skylten "varning halt golv"). De avslutande delarna, lösning och slut, kommenterades inte vidare. Enligt klassläraren var eleverna bekanta med modellen innan. Under lektionen delade hon ut den på ett papper och uppmanade eleverna att använda den vid behov. Således blev en konventionell narrativ struktur en del av förutsättningarna för elevernas egna skriftliga berättelser. Till skillnad mot tidigare under lektionen, när lärarna visade upp sina egna djurberättelser som exempel utan att poängtera deras uppbyggnad, blev en genrediskurs påtaglig i undervisningen (Ivanić, 2004).

Samtliga 28 elever skrev färdigt sina texter. De fick friheten att välja om de skrev för hand eller på dator. Gemensamma nämnare för texterna var att de utgick från djurfigurerna och huvudsakligen följde strukturen som föreslogs av läraren. Flertalet av berättelserna började med den sagotypiska formuleringen "Det var en gång", medan en dryg tredjedel av berättelserna hade ett sagotypiskt slut i linje med "snipp snapp snut" eller "så levde de lyckliga i alla sina dagar". Gemensamt för texterna var även att de anknöt till värdeorden lärarna hade betonat, ofta genom att låta djuren göra saker tillsammans och hjälpa varandra ur svåra situationer. Ibland visade sig värderingarna även genom att karaktärerna bättrade sig, till exempel genom att be om ursäkt för ett dåligt beteende, eller genom att besvara ett dåligt beteende med ett vänligt. I gengäld knöt ingen av texterna tydligt an till migration.

Samtidigt fanns det en påtaglig variation i berättelserna, bland annat i val av elevnära situationer eller miljöer. Berättelserna utspelade sig omväxlande på fotbollsplaner, lekparker, stränder och butiker. Många av berättelser var

utpräglat antropomorfa, till exempel med glassätande grisar, flygplansresande katter och en limousinåkande enhörning som blev snuvad på sminket hon tänkte köpa i en affär. Ett mindre antal berättelser utspelade sig i mer djuranpassade miljöer som gårdar, skogar och hagar med djur som betar sig mer djurlikt, till exempel genom att äta morötter. Ett par av eleverna lät berättelserna utspela sig i tydligt lokala sammanhang, såsom två djurvänner som umgås på en lokal festival och en drake som flyger upp på en känd byggnad i staden. Djurfigurerna präglades också av en stor variation, från grisar, katter och hundar till bävvar, fladdermöss och kattenhörningar. Även textlängd och följsamhet inför skriftspråknormer varierade stort. En elev som inte kunde skriva självständigt fick lärarens hjälp att skriva stödord.

Sammantaget visar texterna att eleverna gavs en plattform för egna, kreativa uttryck samtidigt som dessa följde en föreskriven textstruktur samt inkluderade de värdeord lärarna hade betonat genom sin didaktiska läsart.

Under den sista lektion som observerades läste eleverna upp sina berättelser, ibland med lärarens hjälp. Uppläsningen föregicks av att eleverna, med hjälp av ett bildspel som lärarna hade satt ihop, fick presentera det djur de hade skapat. Momentet lämnade ringa utrymme för samtal; i stället var det väsentliga att alla eleverna fick möjlighet att visa sina djur och förmedla sin berättelse. Varje presentation följdes av applåder och kortfattat beröm från lärarna. Detta innebär att elevernas kreativa bildskapande kommunicerades till övriga i klassrummet. Momentet visade en fortsatt tonvikt vid elevernas kreativa uttryck (Sipe, 2000) och multimodala deltagande i en litteracitetspraktik (Janks, 2010).

Textlösa bilderböcker behöver legitimeras i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

Som framgår ovan poängterade lärarna den stolthet eleverna kände när de genomförde uppläsningen av sina texter och visade upp sina djur. De poängterade även värdet av att alla eleverna fick möjlighet att lyckas med uppgiften, till exempel att eleven som hade skrivit stödord med lärarens hjälp kunde läsa upp en egen piratberättelse som uppskattades av kamraterna. Vidare lyfte de fram hur de imponerades av elevernas fantasi (Excerpt 12).

Excerpt 12: intervju

Bibliotekarien: Jag tycker också den här *fantasin*. /.../ Att liksom komma *på* att det kan finnas ett hål i golvet i affären som man ska ramla i och fastna. Och så *somnar* man. Alltså det är ganska lång tankeverksamhet kring det här. Och det blev väl väldigt slående. Tänkte jag vilken *fantasi* dom har.

Klassläraren: Det är ju nåt vi jobbar med. Jobbar *hårt* med. För barnen, dom bara.

Bibliotekarien: Hur ofta *får* dom använda dom här liksom utflippade tankarna.

Klassläraren lyfte vidare fram hur svårt det kan vara för barnen att använda sin fantasi när de läser och skriver texter, att det är något som de behöver arbeta medvetet med för att främja. Något annat som framträder väldigt tydligt i reflektionerna är skrivandet som ett sätt att legitimera arbetet med den textlösa bilderboken (Excerpt 13).

Excerpt 13: intervju

Bibliotekarien: Om man då kopplar det också till skrivandet så får du ju en tror jag en lite högre status kanske hos föräldrarna. För hade vi sagt vi läser bilderböcker. Då hade ju många föräldrar tror jag tyckt att nej nu får vi liksom gå vidare. Eh. Det vet ju vi att så är det inte.

Klassläraren byggde sedan vidare på bibliotekariens resonemang genom att betona hur föräldrarna ofta önskar att eleverna läser allt mer avancerade och textrika böcker, vilket kan vara kontraproduktivt för läsutvecklingen när de inte ännu är redo för en sådan utmaning.

Ett annat sätt att legitimera arbetet med textlösa böcker som lärarna pekade på var att koppla arbetet till mätbara förmågor i läroplanen (Excerpt 14).

Excerpt 14: intervju

Bibliotekarien: Men det är nog så att man smyger in. Alltså vi vet ju hur fantastiska böckerna är och vad det ger det här med språkutveckling och fantasi och det här. Men att. Vi använder oss av läroplanen för att koppla in det. Så det är mer ett *verktyg* för att nå eh. Det vi kan mäta.

I en tidigare del av intervjun tydliggjorde bibliotekarien att den språkutvecklande potentialen ligger i att de talar om det lästa och använder ord som eleverna kanske inte har mött innan, såsom "själen". Detta uppfattade bibliotekarien dock inte som tillräckligt för att arbetet med en textlös bilderbok ska uppfattas som legitimt. Sammantaget ger lärarna uttryck för att den didaktiska iscensättningen av textlösa bilderböcker måste passa in i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm där förmågor som muntlighet och fantasi tillmäts ett begränsat värde.

Diskussion

Resultatet har gett en mångfasetterad bild av hur den textlösa bilderboken *Migrants* användes i en undervisningspraktik. Arbetet med boken präglades både av lärarnas intentioner med undervisningen, som en del av en didaktisk läsart, och elevernas respons genom igenkänning och estetiska impulser. På empirisk grund bekräftar studien, genom besvarandet av forskningsfråga 1, att textlösa bilderböcker har en rik potential för att stimulera kreativa uttryck och en mångfald av tolkningar. Frånvaron av text i ordlösa bilderböcker ställer högre krav på läsarna, som måste tolka de semiotiska resurserna i

illustrationerna, ofta genom samarbete (Arizpe, 2014), vilket aktiverar intertextuella referenser samt personliga erfarenheter eller kunskaper (McGillicuddy, 2018). Detta exemplifieras bäst i denna studie av eleven som uttrycker sin förståelse för texten genom att återberätta en släktings erfarenhet av att fly från kriget för flera generationer sedan.

Som Lysaker m.fl. (2021) argumenterar för öppnar kopplingen mellan texten och egna erfarenheter upp för kreativt skapande utifrån läsarens upplevelse av att vara i berättelsen. Öppenheten för elevernas erfarenheter kan även tillskrivas den gemenskap som eleverna uppfattar med de antropomorfa karaktärerna (You, 2021). Genom att skapa förutsättningar för samtal, skrivande samt både tolkning och skapande av bilder erbjöd undervisningen en multimodal litteracitetspraktik (Kalantzis & Cope, 2008). Den bejakande iställningen till elevernas intressen och fantasifulla tolkningar innebar att undervisningen också bar tydliga drag av en ömsesidigt upprätthållen lekvärld (Malilang & Walldén, 2023).

I de inledande samtalen om boken gavs eleverna rika möjligheter att bidra med idéer och tolkningar utifrån vad som fängade deras intresse. Tolkningarna hade ofta ett elevnära fokus på relationer mellan karaktärer, som eleverna ibland skapade egna narrativ kring. Detta ligger i linje med resultatet från en tidigare studie (Walldén, 2022) där eleverna i årskurs 4 fäste sig vid karaktärerna i en bilderbok som ett sätt att förstå berättelsen och använda den för egna kreativa uttryck. Likt andra studier av klassrumssamtal om bilderböcker (Ottesem & Tysvær, 2020; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) fick eleverna möjligheter att göra kopplingar till egna erfarenheter, vilket kan betraktas som ett uttryck för igenkänning (Felski, 2008). Elevernas sätt att diskutera karaktärernas, i synnerhet skelettfigurens, agerande och motiv kan, i linje med Ottesem och Tysværs (2020) studie, ses som inslag av emotionell litteracitet.

Det var även påtagligt att eleverna noterade visuella detaljer som lärarna inte själva uppmärksammade. Bibliotekarien bekräftade elevernas tolkningar, samtidigt som hon sökte föra uppmärksamheten till centrala händelser och den migrationstematik som behandlades i boken. Till skillnad från studien utförd av Andersson-Bakken m.fl. (2022) fäste sig inte eleverna vid det centrala temat som var framträdande i lärarnas didaktiska läsning. Det finns två möjliga orsaker. För det första genomfördes inte några aktiviteter innan läsningen som ringade in temat åt eleverna. För det andra är ett tema om migration mycket mer abstrakt och, för denna elevgrupp, mindre elevnära än ett tema om orättvis fördelning (jfr Andersson Bakken et. al., 2022). Ett undantag var den elev som kunde göra en koppling till en äldre släktings migrationsupplevelse. Från lärarutsagorna framgick det att de ville ha en öppen ingång till läsningen, och att de satte stort värde på elevernas tolkningar eftersom de gav uttryck för fantasi och abstrakt tänkande, även om tankarna gick i en annan riktning än lärarnas didaktiska läsning.

Bibliotekarien hade en central roll i att leda undervisningen och delgav sin didaktiska läsning av *Migrants* genom att lyfta fram värdeord som löpte som en röd tråd genom de olika aktiviteterna. Förväntningar om att eleverna skulle urskilja och i sitt eget skrivande uttrycka värdegrundsrelaterad tematik framgick både genom den muntliga kommunikationen och textförebilder som lärarna visade för eleverna. I förhållande till Ivanić ramverk (2004) och tidigare insatser att utveckla det (se Forsberg, 2021) präglades undervisningen av en värdegrundsdiskurs. Under intervjuerna framkom det samtidigt att klassläraren redan hade bilden att elevgruppen var inkännande och visade varandra empati, vilket gör att värdegrundsdiskursen kan ses som bekräftande och förstärkande snarare än något nytt eleverna behövde lära sig. Värdeorden framstod därför även som ett sätt att skapa förutsättningar för igenkänning, som en del av en gemensam referensram, och vägleda deras skrivande.

I relation till forskningsfråga 2 ger integreringen av skrivande i litteraturarbetet viktiga ledtrådar till hur undervisningen iscensattes i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm. Både figurskapandet och skrivandet lade en stark tonvikt vid kreativitet. Detta var påtagligt genom att lärarna betonade värdet av elevernas fantasifullhet samt deras personliga relation till texten och djurfigurerna. Vidare lyfte de fram betydelsen av att eleverna kände sig stolta över vad de hade skapat, vilket också kan kopplas till en kreativitetsdiskurs. Denna diskurs var vidare påtaglig genom att eleverna i sitt eget skapande hämtade inspiration av *Migrants* och lärarnas texter. Det är relevant i sammanhanget att lärarnas tämligen olika texter lästes upp för eleverna som möjliga förebilder utan att lärarna pekade på språkliga eller strukturella egenskaper i texterna. Det som betonades var i stället kopplingen mellan berättelserna och de djurfigurer lärarna hade skapat samt, mer implicit, inkluderingen av värdeord.

Undervisningen hade alltså, i presentationen av lärarnas texter, inget inslag av den genrediskurs som har identifierats som kännetecknande aktuella kursplaner (Ridell & Walldén, 2023) som bärande i flera studier av skrivundervisning i tidiga skolår (Ridell & Walldén, 2024b; Walldén, 2019; Vuorenmaa, 2016; Yassin Falk, 2017) samt i Gabrielsen m.fl. (2019) storskaliga studie om litteraturundervisning. Ett fokus på genrekunskaper blev dock påtaglig när klassläraren kort introducerade en fyrfältare som visade en önskvärd struktur för elevernas berättelser. Således samverkade en framträdande kreativitets- och värdegrundsdiskurs med en genrediskurs i skrivundervisningen. Studien ger alltså ytterligare belägg för att olika perspektiv på skrivande kan samverka i pedagogisk praktik (Sturk, 2023; Walldén, 2023). Även om den lästa boken, i linje med lärarnas egna reflektioner, blev relativt perifer under skrivandet fick skrivandet en tydlig kreativ och skönlitterär prägel. Detta skiljer sig från litteraturarbetet i Walldén (2021) där skrivandet i stället präglades av att följa en given struktur och att anpassa sig till en mottagare i linje med en socialpraktisk diskurs.

Även om lärarna inte betonade genrediskursen som en betydelsefull utgångspunkt för undervisningen var det uppenbart att upplägget *Migrants* anpassades till ett undervisningsparadigm med fokus på mätbara skriftspråkliga förmågor (t.ex. Gourvennec m.fl., 2019; Liberg m.fl., 2012; Sturk m.fl., 2020). Lärarna såg fantasifullhet och språkutveckling genom muntliga samtal som särskilt viktiga inslag samtidigt som de uttryckte att kopplingen till skrivande behövdes för att legitimera arbetet med en textlös bilderbok inför välutbildade och medvetna föräldrar. Detta visar tydligt hur kursplaneförväntningar och ett skriftspråkligt undervisningsparadigm rekontextualiserades under projektet (se t.ex. Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén, 2024b). Skrivandet med utgångspunkt i läsningen av *Migrants* och skapandet djurfigurer gjorde det samtidigt möjligt att behålla ett fokus på elevernas kreativa uttryck och muntliga deltagande i undervisningen. Lärarnas iscensättning av *Migrants* fick således en subversiv prägel genom att konformera till kursplaneförväntningar samtidigt som de större mål som lärarna själva ville prioritera upprätthölls (se Giroux, 1988). Det innefattade både en kreativitetsdiskurs, som satte värde på elevernas individuella kreativa uttryck, och en mognadsdiskurs (se Forsberg, 2021) som utgick från antaganden om vad eleverna var redo för i mötet med ett utmanande tema.

Att en tämligen utforskad barnboksgenre omsätts i undervisningen på ett mångfasetterat sätt indikerar den rika potential som finns i att klasslärare och bibliotekarier samverkar utifrån en gemensam målbild och specifika kompetenser. Jämfört med Schmidts (2023) resultat är det intressant att notera den samsyn som fanns mellan bibliotekarien och klassläraren om värdet av muntlighet och fantasifullhet. Möjligen kan en sådan samverkan, tillsammans med det öppna språk textlösa bilderböcker erbjuder, erbjuda en väg framåt för att ge kreativa förmågor och lekfullhet en tydligare plats i svenskundervisningen jämte språkriktighet, genrekunskaper och kritiska förmågor (diskuteras i Malilang & Walldén, 2023).

I vidare forskning kan det vara intressant att undersöka hur textlösa bilderböcker kan användas i språkligt heterogena klassrum för att främja skapande litteracitetspraktiker som är både multimodala och flerspråkiga. Den potential för flerspråkiga arbetssätt som har identifierats hos konventionella bilderböcker (Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) torde öka med textlösa bilderböcker som inte är bundna till ett visst verbalspråk. Vidare kan det, liksom lärarna själva lyfte fram under intervjun, vara fruktbart att undersöka hur textlösa bilderböcker med utmanande teman används i högre årskurser.

Tack!

Denna forskning erhöll stöd av Forskningscentrum LIT (The Research Centre for Literacy and Inclusive Teaching) vid Malmö universitet [LED 2023/852].

Referenser

- Andersson-Bakken, Emilia, Heggernes, Sissel Lea, Svanes, Ingvill Krogstad, & Tørnby, Hilde. (2022). ”’Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!’ Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet”, *Acta Didactica Norden*, 2(16): 1–23. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Arksey, Hilary, & Knight, Peter T. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: SAGE Publications.
- Arizpe, Evelyn. (2014). ”Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on Meaning-Making”, i Bettina Kümmerling-Meibauer (red.), *Picturebooks: Representation and narration*. London: Routledge, s. 163–179.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Braun, Virginia, & Clarke, V. (2020). ”One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?”, *Qualitative Research in Psychology*, 18(3): 328–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). ”Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bringéus, Eva (2009). Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet: Om betydelsen av den didaktiska läsarten, i Kent Adelman (red.), *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten* (s. 34–40). Malmö högskola.
- Carl, Mark-Oliver. (2023). ”Introduction to the special issue ’Modeling processes of comprehension, aesthetic experience, and interpretation in literary conversations’”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23: 1–9. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.696>
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber ekonomi.
- Farrar, Jane, Arizpe, Evelyn, & Lees, Rachel. (2024). ”Thinking and learning through images: a review of research related to visual literacy, children's reading and children's literature”, *Education 3 – 13*: 993–1005 DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357892>
- Felski, Rita. (2008). *Uses of literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Gourvennec, Aslaug, Höglund, Heidi, Johansson, Maritha, Kabel, Kristine, & Sønneland, Margrethe. (2020). ”Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Kalantzis, Mary, & Cope, Bill. (2008). ”Language education and multiliteracies.”, i Nancy H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1 Language policy and political issues in education. New York: Springer, s. 195–211
- Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo. (2021). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, & af Geijerstam, Åsa. (2012). "Swedish - an updated school subject?", *Education Inquiry*, 3(4): 471–492. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Lysaker, Judith, Martin, Kathleen, & Zue, Mengying. (2021). "Wordless picturebooks as contexts for coauthoring", *Language Arts*, 98(5): 282–288. DOI: <https://doi.org/10.58680/la202131215>
- Malilang, Chrysogonus Siddha, & Walldén, Robert (2023). Exploring children's and adults' joint appropriation of children's books through the concept of playworld. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9750>
- McGillicuddy, Áine. (2018). "Breaking down barriers with wordless picturebooks: The silent book exhibition from the world to Lampedusa and back", *Studies in Arts and Humanities*, 4(2): 72–88. DOI: <https://doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>
- Mourão, Sandie. (2021). "Interpreting and mediating a wordless picturebook in pre-primary early English language learning", i Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland, & Bettina Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning*. London: Routledge, s. 59–78.
- Ommundsen, Åse Marie, Haaland, Gunnar, & Kümmerling-Meibauer, Bettina. (red.). (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. London: Routledge.
- Ottesen, Siri Hovda, & Tysvær, Aasfrid. (2020). "Bildeboken Fy katte! - en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn", *Barn - forskning om barn och ungdom i Norden*, 38(3): 69–84. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Palm, Clara. (2024). *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. <https://hdl.handle.net/2077/81693>
- Pantaleo, Sylvia. (2023). "Reviewing the multifaceted complexity and potential of wordless picturebooks", *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 61(2): 15–25. DOI: <https://doi.org/10.1353/bkb.2023.0020>
- Ridell, Kim. (2024). "Narrativt skrivande i årskurs 1. En fallstudie om elevers re-design av berättelseelement", *Acta Didactica Norden*, 18(1): 1–25. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10783>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2024a). "Prompting story elements in first grade: An intermodal approach for exploring two teachers' orchestrations", *Multimodality & Society*, 4(1): 29–57. DOI: <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2024b). "Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?" - Lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande", *Forskning om undervisning och lärande*. Förhandspublicerad. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.23332>

- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2023). "Graphical models for narrative texts: Reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school", *Linguistics and Education*, 73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Rosenblatt, Louise M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: SIU Press.
- Schmidt, Catarina. (2023). "Librarians' book talks for children: An opportunity for widening reading practices?", *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(3): 470–492. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798420964941>
- Schmidt, Catarina, & Hvit Lindstrand, Sara. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: "Jag tycker att molnbullen smakar delikat", *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1): 78–99. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- Sipe, Lawrence R. (2002). "Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5): 476–483.
- Sipe, Lawrence R. (2000). "The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds", *Reading Research Quarterly*, 35(2): 252–275.
- Skaftun, Atle. (2020). "Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy", *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1): 238–258. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Sturk, Erika. (2023). "The teaching of writing across the curriculum in school years 4-6 in Sweden", *Written Communication*, 40(3): 892–942. DOI: <https://doi.org/10.1177/07410883231169505>
- Sturk, Erika, Randahl, Anne-Christin, & Olin-Scheller, Christina. (2020). "Back to basics? Discourses of writing in facebook groups for teachers", *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2): 1–24. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tørnby, Hilde. (2019). *Picturebooks in the Classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Curriculum for Norwegian (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Walldén, Robert (2023). Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 73–99. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.03>
- Walldén, Robert (2022). Going off the rails with Sally Jones: Promoting literary understanding in character-focused read-aloud discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–24. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.391>
- Walldén, Robert (2021). "Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann" – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i1.26902>

- Walldén, Robert. (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet. DOI: <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Winzell, Helen. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämnesläraryrket och lärarutbildningen*. Doktorshandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vuorenmaa, Sari. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Yassin Falk, Karin. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- You, Chengcheng. (2021). "The necessity of an anthropomorphic approach to children's literature", *Children's Literature in Education*, 52: 183-199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09409-6>

Bilaga 1

Intervjuguide

Vad är era spontana tankar kring hur arbetet med Migrants gick?

Var det något som överraskade er? Något ni skulle göra annorlunda?

Vad var det viktigaste som eleverna skulle lära sig eller få med sig under arbetet? Hur visade det sig?

Hur tänkte ni kring boken och bokvalet?

Hur landade boken hos eleverna?

Vad är den största vinsten med att arbeta med textlösa bilderböcker? Hur visade det sig i detta upplägget?

Vad krävs för att eleverna ska uppskatta arbetet med textlösa bilderböcker?

Hur gör ni för att stödja det?

Hur skulle ni beskriva samarbetet er emellan?