

Walldén

”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3

Robert Walldén

Sammanfattning

I denna studie undersöker jag litteracitetspraktiker i en årskurs 3 när en skolbibliotekarie leder högläsning av barnboken, *Tant Mittiprick*, och följer upp läsningen med en skrivuppgift. Empiriska data har insamlats genom observationer och transkriberade ljudinspelningar. I analysen integreras ramverk för litteracitetspraktiker och språkliga metafunktioner samtidigt som *det kusliga (umheimlich)* synliggörs som ett barnboks-specifikt inslag. Resultatet visar att ett förståelsearbete under högläsningssamtalen förs vidare i det skrivpedagogiska upplägget, där eleverna skriver brev till varandra och träder in i olika roller baserade på boken. Under genomgångar och återkopplande samtal görs eleverna uppmärksamma på hur de behöver utveckla ett relevant innehåll, använda en passande röst och följa ett ändamålsenligt informationsflöde. Möjligheten att förankra både läsandet och skrivandet i en kritisk och kreativ förståelse för barnbokens framställning och typiska drag diskuteras.

Nyckelord: barnlitteratur, högläsning, klassrumsinteraktion, litteracitetspraktiker, skrivdidaktik, systemisk-funktionell lingvistik, textsamtal



Robert Walldén är biträdande universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet och forskar om språk- och kunskapsutvecklande kommunikation.

Abstract

In this study, I explore literacy practices in a Grade 3 when a school librarian leads the reading aloud of a children's book, *Mrs. Piggle-Wiggle*, and then follows up the reading with a writing assignment. Empirical data has been collected through observations and transcribed voice recordings. In the analysis, a framework of literacy practices is integrated with meta-functions of language. Also, *the uncanny (unheimlich)* is highlighted as a specific feature of the children's book. The result shows that comprehension-oriented interaction during the read aloud is followed-up in the writing activities, in which the students write letters to each other and enter different roles based on the book. In the interaction, the students are supported to develop relevant content, use a suitable voice, and follow an appropriate text structure. The possibility of grounding both the reading and the writing in a critical and creative understanding of the book and its typical features is discussed.

Keywords: Children's literature, Classroom interaction, Literacy practices, Read aloud, Systemic-functional linguistics, Writing instruction

Introduktion

I ämnesdidaktisk forskning om elevers litteracitetsutveckling betonas ofta att läsande och skrivande inte rör sig om utveckling av isolerade färdigheter utan om den mer komplexa förmågan att delta i sociala praktiker där förståelse, användning och kritisk analys av texter har en roll (se t.ex. Duek, 2017; Franker, 2011; Schmidt, 2013; Walldén, 2020a). Såväl nationell som internationell forskning poängterar att de klassrumssamtal som förs om texter är av central betydelse för att skapa goda möjligheter för läs- och skrivutveckling (se t.ex. Allal, 2018; Holmberg & Wirdenäs, 2010; Langer, 2017; Liberg, 2007; Myhill & Newman, 2016; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984). Inte minst i undervisning av språkligt heterogena grupper är det nödvändigt att skapa lärandesituationer där elevernas språkliga förmåga kan utmanas och utvecklas i meningsfulla sammanhang (se t.ex. Nygård Larsson, 2018; Walldén, 2019a). Genom att utforska integrering av läsande och skrivande under ett litteraturarbete i en språkligt heterogen årskurs 3 kan kunskap utvecklas som kan utgöra en utgångspunkt för att knyta litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra i både undervisningspraktik och forskning. Deltagare i studien är två elevgrupper samt de vuxna som leder litteraturarbetet, en bibliotekarie och två lärare.

Etnografiskt inspirerade studier av undervisning i tidigare skolår har pekat på begränsningar i undervisning där elevers erfarenheter av litteracitetspraktiker i hemmiljön inte tas tillvara (Fast, 2007; Schmidt, 2013), något som även påtalas i studier som fokuserar på nyanländas litteracitetsutveckling (Duek, 2017; Winlund m.fl., 2017). Andra studier har inriktat sig mot betydelsen av lässtrategier (se Palincsar & Brown, 1984; Olin-Scheller & Tengberg, 2016). Lindholm (2016, 2019) visar exempelvis hur ett medvetet arbete med att utveckla lässtrategier kan stötta flerspråkiga elevers betydelseskapande. En studie av litteraturarbete i sva-undervisning på komvux (Walldén, 2019b, 2020a) visar hur olika typer av litteracitetspraktiker, i linje med Luke

Walldén

och Freebodys (1999) resursmodell (se nedan), är sammanlänkade; både språkfokuserade samtal och samtal om romanens framställning fyllde funktionen att stötta förståelsen av det lästa. Studien pekar samtidigt på möjligheten att mer aktivt och medvetet främja kritiska och textanalytiska perspektiv eftersom sådana i första hand lyftes fram av de vuxna eleverna.

Nationella studier med fokus på skrivundervisning i tidiga skolår är få och de som finns inriktar sig mot undervisning med mer eller mindre uttalad genrepdagagogisk prägel (Vuorenpää, 2016; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). Den integrering av läsning och skrivning som utforskas i studierna begränsar sig därför till hur modelltexter fungerar som förebilder för elevernas skrivande. Vuorenpää (2016) lyfter utifrån sin undersökning fram en risk med att modelltexter blir alltför styrande, något som är särskilt påtagligt i ett upplägg med fokus på faktatexter. Yassin Falk (2017), vars studie utgör en del av TOKIS-projektet (se nedan), förespråkar en skrivpedagogik som både ger förebilder, förankrar uppgifter innehållsmässigt och betonar skrivandets funktion. I min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a) argumenterar jag på ett liknande sätt för att texternas syften och meningsfulla innehåll behöver framhävas i modelleringen av skriftliga genrer. I en uppföljande artikel (Walldén, 2019c) visar jag hur samtal om berättande genrestuktur kan utgöra en utgångspunkt för meningsfulla textsamtal där eleverna görs uppmärksamma på väsentligt innehåll och får möjlighet att utveckla lässtrategier.

Det saknas alltså studier som knyter litteratur och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra genom att belysa hur barnböcker bearbetas i undervisningen både före och under skrivuppgifter. Syftet med denna artikel är därför att utforska integrering av läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3 där högläsning följs upp med en skrivuppgift. Syftet preciseras med följande frågeställningar:

1. Vilka möjligheter erbjuder en integrerad läs- och skrivundervisning eleverna att förstå barnboken och reflektera kritiskt över dess framställning?
2. Vilka möjligheter ger de uppföljande skrivuppgifterna eleverna att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur?

Utifrån dessa frågeställningar avser jag att bidra med praktiska och teoretiska verktyg för att integrera läsande och skrivande i undervisningspraktiken. Boken som användes under litteraturarbetet var den klassiska barnboken *Tant Mittiprick* (Mrs. Piggle-Wiggle) av Betty MacDonald (1948/1986).

Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna för studien presenteras nedan. De har valts utifrån behovet av att kunna redogöra för hur läsande och skrivande samspelade under det studerade litteraturarbetet.

Litteracitetspraktiker och "det kusliga"

Litteracitetspraktiker utgör sociala praktiker där skriftspråket har en roll, och kan därmed användas för att beskriva samtal om texter i undervisningssammanhang (t.ex. Barton, 2007; Heath, 1983; Street 1984). Begreppet är centralt i många etnografiska klassrumsstudier som fokuserar på elevers litteracitetsutveckling och deltagande i undervisningens skriftspråkspraktiker (t.ex. Duek, 2017; Lindh, 2019; Norlund Shaswar, 2014; Vuorenpää, 2016). För att utforska hur den aktuella barnbokens behandlas i högläsningssamtal och skrivuppgifter används Luke och Freebodys ramverk, *Four Resources Model*, för att synliggöra dimensioner av litteracitetspraktiker. Modellen visas i figur 1, modifierad och utvecklad för att mer specifikt tillämpas under litteraturarbete med barnböcker.

Figur 1

Litteracitetspraktiker omarbetad från Luke & Freebody 1999; se även Walldén 2020a, 2020b.

<p>Betydelseskapande praktiker: att förstå texter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att förstå ord, uttryck och det språkbruk som är kännetecknande för den aktuella texten. Att kunna rekonstruera innehållet, t.ex. handlingen i en barnbok. • En mer abstrakt förståelse för hur innehållet i texten hänger samman och vad författaren vill förmedla med texten. • Att beskriva, värdera och relatera till karaktärer i barnböcker. • Att göra kopplingar till personlig erfarenhet, tidigare kunskaper och andra texter. 	<p>Textanvändande praktiker: att använda texter för olika mål och syften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att använda texter som en källa till information om t.ex. språk, kultur eller ämneskunskap. • Att använda texter för olika sociala syften, inklusive att producera och samtala om texter på ett sätt som värderas högt i skolan.
<p>Textanalytiska praktiker: att objektifiera texten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att uttrycka personliga uppfattningar om texten. • Att analysera och värdera hur texten är framställd, till exempel genretypiska drag. • Granska och kritisera de värderingar och idésystem som texten vidareförmedlar, t.ex. synen på könsroller, barn och barnuppfostran i barnböcker. 	<p>Kodknäckande praktiker*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avkoda skriftspråkets teknologi, till exempel läsriktning och relationen mellan bokstäver och ljud. • Avkoda konventioner för att presentera skriven text, såsom ortografi och styckesindelning.

Not: Kodknäckande praktiker utgör inte ett fokus i denna artikel.

Enligt detta ramverk kan litteracitetspraktiker beskrivas utifrån de olika positioner som elever erbjuds och intar under till exempel samtal och skriftliga bearbetningar av text¹. Bearbetning av en kapitelbok som inriktar sig mot bokens personer och hän-

1 När Freebody och Luke (1990) först presenterade modellen lade de tonvikt vid olika resurser och roller: kodknäckare, betydelseskapare/textdeltagare, textanvändare och textkritiker. Terminologin ändrades dock sedan till att beskriva praktiker som erbjuder möjligheter för kodknäckande, betydelseskapande/textdeltagande, textanvändande och kritisk textanalys (diskuteras i Luke & Freebody, 1999).

Walldén

delseutveckling ingår i ett förståelsearbete, eller som en del av en *betydelseskapande* praktik. Att använda texten för olika sociala syften, till exempel för att främja en viss sorts lärande, utgör delar av en *textanvändande* praktik. Samtal där kapitelbokens framställning betraktas mer distanserat pekar mot en *textanalytisk* praktik. Luke och Freebody (1999) menar att textanalys handlar om en kritisk granskning av de värderingar och idésystem som vidareförmedlas av boken. En vidare användning av termen textanalys inkluderar dock även att kapitelboken objektifieras genom att den beskrivs metaspråkligt, exempelvis i termer av de genrekonventioner texten följer eller utmanar (Walldén, 2020a, 2020b). En genrekonvention för berättelser är att de utgörs av komplikationer som får en lösning (se Martin & Rose, 2008). Så är fallet för kapitlen i den barnbok som läses i den studerade undervisningen, där oönskade beteenden hos barn ska korrigeras genom olika ”kurer” som tant Mittiprick föreslår.

Kännetecknande för barnlitteratur ur ett mer litteraturvetenskapligt perspektiv är inslag som kan betraktas som *unheimlich* (Freud, 1919/2007), vilket brukar översättas till svenska som *det kusliga* (se t.ex. Engdahl, 1992/2003). Begreppet refererar till hur mänskliga rädslor och verklighetsfrämmande inslag förs in i de litterära texterna (Kelen, 2017). I en diskussion om det kusliga där *Tant Mittiprick* används som ett exempel nämner Trites (2001) barnens oönskade beteenden som kusliga (*uncanny*). Ett alternativ är att betrakta tant Mittipricks kurer som kusliga eftersom de ofta för in främmande element som spelar på rädslor, såsom föräldrar med förändrat beteende (jfr *Grälmakarkuren*), grödor som växer ut från kroppen (*Rädis-kuren*) samt att bli inmurad av sina egna leksaker och få äcklig mat serverad på en kratta (*Jag-vill-inte-plocka upp-leksakerna-kuren*). Sådant kan mer allmänt ses som exempel på absurda och fantasifulla inslag som präglar skönlitteratur för barn. Som poängteras av Trites (2001) och Mills (2001) speglar tant Mittipricks kurer en amerikansk, tidstypisk syn på oönskade beteenden som något botbart. Boken kan ses som en moralsaga med syftet att avskräcka barn från oönskade beteenden (t.ex. Kimmel, 1979) eller som en satir över könsstereotypa familjer där icke-arbetande mödrar sysselsätter sig med att konferera med varandra och passa upp på barnen (Mills, 2001). Oavsett tolkning framstår de kusliga eller främmande inslagen som centrala, både för att avskräcka och satirisera.

Sammanfattningsvis kan en textanalytisk praktik potentiellt inrikta sig mot att uppmärksamma eleverna på textens struktur och dess fantasifulla eller kusliga inslag i boken som typiska för viss barnlitteratur och hur dessa egenskaper även bidrar till att vidareförmedla värderingar och idésystem. Ett sådant litteraturarbete kan innefatta praktiker som Janks (2010) lyfter fram som kännetecknande för kritisk litteracitet, såsom att läsa texten ur olika perspektiv och stöpa om den på ett kreativt sätt genom att producera en egen text.

En funktionell syn på språk

För att belysa samtal under de skrivuppgifter som följde på högläsningen av barnboken används Hallidays språkliga metafunktioner (Halliday & Mathiessen, 2014, se även Martin & Rose, 2007). De utgör en viktig utgångspunkt i forskning som

baserar sig på systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Den *ideationella* metafunktionen handlar om att representera ett relevant innehåll, medan den *interpersonella* metafunktionen rör hur språkliga val reflekterar en relation till en mottagare. Slutligen kan den *textuella* metafunktionen beskriva hur texten ordnas i ett meningsfullt flöde. Inom Martins genreteori (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008) ses bruket av skriftliga genrer som sociala processer där de språkliga metafunktionerna koordineras mot ett givet kommunikativt mål. Metafunktionerna används ofta i detaljerade språkliga analyser av texter och klassrumssamtal i ämnesundervisning (Nygård Larsson, 2011, 2018; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a, 2020c). I denna artikel används metafunktionerna för att beskriva förutsättningarna som skapas för eleverna att realisera kommunikativa funktioner och bearbeta den lästa boken i skrift, som en del av de litteracitetspraktiker som erbjuds.

En stöttande och välbalanserad skrivpedagogik

Den skrivdidaktiska utgångspunkten för artikeln är att en stöttande skrivpedagogik skapar förutsättningar för eleverna att orientera sig mot samtliga ovan beskrivna metafunktionerna. En metafunktionell ingång till skrivande kan exempelvis förhindra att textens struktur betonas på bekostnad av andra aspekter, något som har lyfts som problematiskt i forskning med fokus på iscensättning av genrepedagogik (se t.ex. Holmberg, 2012; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). Medan flera har förespråkade att lärare kan växla till skrivpedagogiska perspektiv som anses fästa större avseende vid texters innehåll och kommunikativa syfte (Freedman, 1994; Holmberg, 2012; Ivanič, 2004; Liberg, 2009; Westman, 2018) menar jag att de språkliga metafunktionerna, som en central del av Martins genreteori, redan tillhandahåller redskapen för en välbalanserad skrivpedagogik (se även Walldén, 2019a, 2020b).

Den skrivpedagogiska modell som utvecklades under forskningsprojektet TOKIS (Text och kunskapsutveckling i skolan, se Holmberg & Wirdenäs, 2010) visar på betydelsen av att undervisningen vid sidan om att studera *förebilder* för skrivandet, såsom modelltexter, erbjuder en *förankring* i det ämnes- eller erfarenhetsområde skrivandet bygger på och uppmärksammar textens *funktion*. Detta perspektiv delas i denna artikel, liksom utgångspunkten att tydliga instruktioner, återkoppling och tillgängliggörandet av metaspråklig kunskap är viktiga dimensioner för att stötta elevers skrivutveckling (se t.ex. Hattie & Timperley, 2007; Myhill & Newman, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2018). Centralt är också det meningsfulla sociala sammanhang som eleverna erbjuds delta i genom skrivandet (Liberg, 2007; Luke & Freebody, 1999). Något som inte har belysts tillräckligt tidigare är hur skrivandet förankras i högläsning av barnböcker, samt vilken funktion skrivandet har under ett litteraturarbete.

De teoretiska perspektivens kompletterande roll

Genom att kombinera ramverk för litteracitetspraktiker (Luke & Freebody, 1999) och språkliga metafunktioner (Martin & Rose, 2007) blir det möjligt att beskriva hur samtalen under högläsningen både bearbetade boken och förberedde en skrivupp-

Walldén

gift. Det omvända gäller också eftersom skrivuppgiften innebar både en förhandling om hur kommunikativa funktioner uppfylls genom skrivande och en bearbetning av barnboken. Slutligen relaterar begreppet det kusliga både till en kritisk förståelse av barnboken och till det relevanta innehåll som eleverna ska konstruera i de brev som bygger på barnboken. De teoretiska perspektiven kompletterar varandra i analysen av litteraturarbetets litteracitetspraktiker.

Metod och material

Studien som ligger till grund för artikeln ägde rum i en årskurs 3, uppdelad i två undervisningsgrupper, på en skola i en mindre kommun där en relativt stor andel (cirka 40 %) av eleverna har migrationsbakgrund. Jag kom i kontakt med skolan genom mitt professionella nätverk. Skolan valdes ut eftersom den satsade medvetet på textsamtal och hade ett intresse av att samverka med forskare. Valet av skola var därmed strategiskt (Thomas, 2011). Kontakten med bibliotekarien och lärarna etablerades under en tidigare fältstudie på samma skola.

Materialet baserar sig, vid sidan av den höglästa barnboken, på observationsanteckningar och transkriptioner av ljudinspelningar (cirka sex timmar). Jag följde sammanlagt nio lektionspass i två undervisningsgrupper (3A och 3B) som växelvis erhöll samma undervisning. Av praktiska skäl genomfördes huvuddelen av observationerna (sex av nio lektioner) i 3A. De observerade lektionspassen fördelades på så sätt att fyra ägnades åt högläsning (tre i 3A och en i 3B), tre åt genomförande av skrivuppgiften (två i 3A och en i 3B) och två åt återkopplande samtal (ett vardera i 3A och 3B). Litteraturarbetet som helhet spände, med varierande intensitet, över sju veckor. Jag valde i samråd med bibliotekarien ut sådana pass där bibliotekarien, som i hög grad stod för planeringen av undervisningsupplägget, hade en aktiv, instruerande roll. Det handlade därför om nyckelmoment, såsom introduktionen av boken, högläsning av inledande kapitel, instruktioner inför skrivuppgifterna samt återkopplande samtal på textutkast. Min egen medverkan präglades mestadels av en observatörsroll under dessa lektioner (jfr Fangen, 2005).

I studien kombineras etnografiska insamlingsmetoder med analysverktyg från de teoretiska ramverk som beskrivs ovan. Ett antagande är att kunskap om möjligheter till lärande samt undervisningens innehåll och prioriteringar kan erhållas genom att analysera klassrumsinteraktion (se t.ex. Lemke, 1989). De ljudinspelade samtalen under litteraturarbetet transkriberades (46 A4-sidor) enligt skriftspråksnära norm (Norrby 2014, s. 102). I transkriptionerna representeras eleverna med "Elev" alternativt fiktiva namn. Kursiv text används för tydlig emfas medan "..." markerar utelämnat tal. Informella samtal med bibliotekarien (se nedan) i anslutning till undervisningen dokumenterades med anteckningar och har en kompletterande funktion i förhållande till transkripten av klassrumsinteraktion.

Deltagare

Skolbibliotekarien är bibliotekarie på två skolor i kommunen med erfarenhet av att arbeta med att främja barns läsning och deltagande i kulturupplevelser inom olika

verksamheter och sammanhang. Hon är även frilansskribent med universitetsstudier i flera språk bakom sig. Vid sidan av att eleverna får en läsoplevelse framhöll bibliotekarien språkutveckling som ett viktigt mål för litteraturarbetet, närmare bestämt att eleverna får uppleva och använda sig av ett språk som de annars inte möter i vardagen samt utveckla en större språklig medvetenhet.

Förutom bibliotekarien deltog eleverna (två grupper med cirka 20 i varje) samt de två klasslärarna. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till att medverka i studien. Eleverna informerades muntligt, medan vårdnadshavarna gav skriftligt samtycke till barnens medverkan utifrån ett informationsbrev på lättläst svenska. I de fall lärarna uppfattade att vårdnadshavarna skulle ha svårigheter att läsa brevet på svenska tog de telefonkontakt och gjorde muntliga förtydliganden. Lärarna deltog under de helklasslektioner som observerades, men främst genom att fördela ordet mellan eleverna, omformulera deras svar och upprätthålla disciplin. Därför hamnar bibliotekariens roll i fokus för analyserna i denna artikel.

Analysmetod

Analysen baserar sig huvudsakligen på samtalen bibliotekarien leder om texterna och skrivandet. Transkriptionerna lästes igenom upprepade gånger med fokus på vilka frågor bibliotekarien ställde i samband med läsningen samt hur dessa frågor följdes upp, de instruktioner som gavs inför genomförandet av det skrivpedagogiska upplägget samt återkopplingen bibliotekarien gav på elevernas texter.

I tillämpningen av Luke och Freebodys ramverk (1999) har jag främst inriktat mig mot betydelseskapande praktiker och deras relation till textanalytiska praktiker, en koppling som har framstått som särskilt intressant i tidigare studier (Walldén, 2019c, 2020a). Analysen innebar att jag noterade samtal inriktade mot dessa två praktiker. Samtal som rekonstruerade viktigt innehåll i boken sågs som en del av ett betydelseskapande, exempelvis genom att lärare ställde frågor om centrala händelser och karaktärer. I analys av textanalytiska praktiker fäste jag uppmärksamheten vid vilka möjligheter eleverna gavs att diskutera barnboken som framställning, till exempel i termer av genretypiska drag eller genom en kritisk diskussion rörande författarens perspektiv samt de idéer och värdesystem som vidareförmedlas (Luke & Freebody, 1999; Walldén, 2020a). En sådan explicit ansats saknades i den studerade undervisningen, vilket innebar att jag i genomläsningarna av transkripten sökte efter potentialer för att ta steg i en textanalytisk riktning – något som ligger helt i linje med Luke och Freebodys (1999) intention att beskriva både praktiker som erbjuds och sådana som återstår att utveckla. Som framgår i föregående avsnitt ser jag inslag av det kusliga som potentiellt betydelsefulla för att diskutera egenskaper hos barnböcker. Analysen av betydelsebärande och textanalytiska praktiker besvarar forskningsfrågan om vilka möjligheter den integrerade läs- och skrivundervisningen erbjuder eleverna att förstå barnboken och reflektera kritiskt över dess framställning.

Operationaliseringen av de språkliga metafunktionerna innebar att jag fäste uppmärksamheten vid om, och i så fall hur, bibliotekarien skapade förutsättningar för eleverna att konstruera ett relevant innehåll (ideationell metafunktion, jfr

Walldén

Walldén, 2019a) konstruera relationer till olika mottagare (interpersonell meta-funktion, se t.ex. Martin & White, 2005) och ordna de texter de skriver i ett meningsfullt informationsflöde utifrån ett kommunikativt syfte (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin & Rose, 2007). Denna operationalisering av metafunktionerna innebär att de används som breda perspektiv på de kommunikativa funktioner som samtalen under skrivandet inriktade sig mot snarare än som underlag för detaljerad språklig analys. Liknande operationaliseringar av SFL-koncept har gjorts i tidigare skrivdidaktiska studier (Holmberg, 2013; Walldén 2019a, 2020b).²

Underrubrikerna i det avsnitt som fokuserar på skrivuppgiften utgår från två av de språkliga metafunktionerna: att konstruera och utveckla ett relevant innehåll (ideationellt perspektiv) och att konstruera en roll och röst i förhållande till en mottagare (interpersonellt perspektiv). Kommunikation om texternas informationsflöde (textuellt perspektiv) uppmärksammas löpande i relation till de ideationella och interpersonella metafunktionerna. Analysen som baserar sig på metafunktioner besvarar, delvis i samspel med resursmodellen, forskningsfrågan om vilka möjligheter gav de uppföljande skrivuppgifterna ger eleverna att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur.

Vid sidan av ovanstående termer kommer jag att använda termen förankring (Holmberg & Wirdenäs, 2010) för att referera till hur skrivuppgiften relateras till barnboken.

Resultat

Inledningsvis fokuserar jag på de möjligheter till förståelse och kritisk analys av barnboken som erbjöds under högläsningen. Sedan belyser jag möjligheterna eleverna fick att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur, under den uppföljande skrivuppgiften.

Betydelseskapande samtal under högläsningen av barnboken

Högläsningen skedde kapitelvis under korta lektionspass. Under den lektion då boken presenterades inledde skolbibliotekarien med att visa en bild på bokens huvudperson, tant Mittiprick, och fråga eleverna om vad de fick för tankar om henne. Ett utdrag från ett helklassamtal visar nedan. Både bibliotekarien och en av lärarna deltog.

- | | |
|----------|--|
| Elev 1: | Att [det] ser ut som ett alltså snäll tant och inte så där. Alltså typ sur. Utan hon ser mer snällare ut. ... Hon har väldig fantasi med maten. |
| Elev 2: | Jag tänkte att hon gillar att laga mat. Hon är snäll och hon gillar också att ta hand om barn på ett bra sätt. |
| Läraren: | Ja ni tänkte lite lite samma här nu. Samma tema liksom. En glad äldre gumma. Tar hand om barn. Och lagar mat. Mycket fantasi. (grupp 3A, högläsningssession 1) |

² Holmberg (2013) använder istället de registerrelaterade termerna *field*, *tenor* och *mode*. I den förståelse av register jag själv utgår ifrån finns det en stark parallell mellan nämnda termer och metafunktionerna (se t.ex. Martin, 1992, 2001; Martin & Rose, 2007).

Huvudpersonens fantasifullhet och speciella relation till barn poängteras ofta under litteraturarbetet. I andra svar anknyter vissa av eleverna också till huvudpersonens namn, tant Mittiprick, varpå läraren och bibliotekarien bekräftar att hon är noggrann och exakt. Samtal av detta slag ingår i en betydelseskapande praktik.

De frågor skolbibliotekarien ställde efter läsningen av de två inledande kapitlen syftade i hög grad till att rekonstruera viktiga händelser eller förhållanden i kapitlen. Ett exempel visas nedan:

Bibliotekarien: Vad var det första som hände? Det första barnet som kom till till tant Mittiprick?

Elev: Det var en flicka som var helt. Vad heter det. Ville inte ta sig *hem*. Och det regnade jättemycket och så går hon och den där tanten vad heter det [ohörbart]

Bibliotekarien: Vad gjorde hon tant Mittiprick när hon träffade flickan? (grupp 3A, högläsningss-
lektion 1)

Samtalet om specifika händelser av detta slag fungerar som ett sätt att kontrollera huruvida eleverna har förstått vad som händer i kapitlet. Det bidrar till en betydelseskapande praktik. I fortsättningen av samtalet anlade två av eleverna ett mer generellt perspektiv på vad som pågår i boken.

Lina: Hon ser barnen. Och sen är det typ som problem. Och sen löser hon deras problem genom att visa hur *hon* gör. Kommer på en massa idéer.

Bibliotekarien: Just det. Hon löser *deras* problem genom att berätta hur hon *själv* hade gjort. ... Tim?

Tim: Övertalar barn att typ städa kan vara roligt och så. Att hon kan göra det till en lek. ... Min pappa säger att [ohörbart].

Bibliotekarien: Rolig pappa. Det där är ju precis det hon gör. Nu märker man att du kunde känna *igen* det hon gjorde. Nått som du själv har varit med om. Mm. Precis. Hon gör ju så att barnen tycker att dom är *nöjda*. Dom är ju inte missnöjda med hennes idéer. Dom är ju nöjda när dom går därifrån. Hon har hjälpt dom. (grupp 3A, högläsningss-
lektion 1)

Linas svar sammanfattar den narrativa struktur som präglar kapitlet: ett problem med barns beteenden introduceras och löses sedan av tant Mittipricks idériedom. En annan elev, Tim, fortsätter på samma spår och gör även en ohörbar återkoppling till en erfarenhet av hur hans pappa gör. Detta bekräftas av bibliotekarien, som dessutom påpekar att eleven just kände igen sig i boken. Hon lyfter också fram hur barnen i bokens kapitel är nöjda med de lösningar som ges.

De övriga kapitlen följer strukturen av att föräldrar som upplever olika problem med sina barn framgångsrikt provar fantasifulla kurer som tant Mittiprick föreslår. Under samtalet som följer upp läsningen av kapitel 2, om en pojke som vägrar städa undan sina leksaker, är frågorna bibliotekarien ställer starkt inriktade mot att rekonstruera hur problemet med pojkens beteende får sin lösning. Ett förkortat utdrag visas nedan.

Walldén

Bibliotekarien: Kan ni berätta vilken kur. Vilken behandling, vilken metod. Vilken medicin som tant Mittiprick tyckte att Huberts mamma skulle testa på Hubert. Vad var det? Receptet? ...

Elev: Hon sa att ... dom inte skulle städa rummet, bädda sängen och fixa med leksaker och sånt.

Bibliotekarien: Precis. Och hur gick det då får Hubert? Och vad tyckte föräldrarna om det här? Vad hände när de slutade gå in i hans rum helt och hållet? ...

Läraren: Ja Adam?

Adam: Han fastnade i rummet. ...

Bibliotekarien: Men Hubert började ju förändras också. Så det var inte bara rummet som förändrades. På vilket sätt började han se annorlunda ut? Och hur började han må? ...

Elev: Han började bli svart under ögonen. (grupp 3A, högläsningslektion 2)

Bibliotekariens frågor sätter fingret på den kur som föreslås av tant Mittiprick samt dess effekt på den städovillige pojken. Det förekom också att bibliotekarien ställde frågor om sådant som inte var explicit utskrivet i boken och som således kan kräva inferenser, såsom varför föräldrarna valde att forsla upp en torr smörgås på en kratta till pojken som inte kunde ta sig ur det stökiga rummet.

Bibliotekarien: Jamen gissa. Varför sa inte tant Mittiprick sätt fast det godaste du har? Vad tror du Tanja? Vad är det hon vill att Hubert ska göra?

Elev: Plocka upp leksaker.

Bibliotekarien: För att vilja göra det så måste han vilja.

Elev: Gå ner.

Bibliotekarien: Lämna rummet. Och om han bara får tråkig mat. Då kommer han till slut vilja komma ut tänker dom. Eller hur? Håller ni med mig? (grupp 3A, högläsningslektion 2)

Bibliotekarien får inget förslag från eleverna, och ställer då vägledande frågor som rekonstruerar problemet som ska lösas. Hon sätter sedan själv fingret på att maten som fördes upp till pojken på krattan var tråkig för att barnet själv skulle vilja gå ut. Detta visar något som är typiskt för de kurer som bokens kapitel handlar om: att föräldrarna ska vidta absurda eller kusliga åtgärder som ska få barnet att välja sluta med sitt beteende. Här rör det sig om att föra upp torftig mat på krattor och därmed, indirekt, att svälta ut ett barn som inte vill städa och har blivit inmurat av sina egna leksaker. En annan kuslig kur som berörs senare i analysen är att föräldrarna planterar frön på en smutsig barnkropp så att det växer ut rädisor. Det kusliga i dessa lösningar, kännetecknande för barnlitteratur, understryks dock inte i kommunikationen bibliotekarien leder om texterna.

Vid högläsningen av det aktuella kapitlet följde bibliotekarien även upp hur problemet med pojkens ovilja att städa får sin lösning.

Bibliotekarien: Ja han ville ju inte missa det roliga. Han visste ju att tant Mittiprick är alltid rolig och barnen alla andra barnen var där. Då ville han ju inte *missa* det och vara den enda. Och kanske bli olycklig och trött. Äta dålig mat. Inte sova så gott. Kanske var ledsen. Såg han det där roliga. Han måste ut. Och hon sa vi väntar på dig, kom. Eller hur? Hon skickar upp det där brevet på krattan. (grupp 3A, högläsningsslektion 2)

Uppföljningen ovan förtydligar hur tant Mittipricks råd och handlingar bidrar till att det för kapitlet centrala problemet löses. Detta följer på vägledande frågor som, likt i föregående samtal, inbjuder eleverna att rekonstruera förhållanden i kapitlet.

Bibliotekarien frågade även hur eleverna ser på tant Mittipricks kurer, något som även läraren gjorde när hon läste det sjätte kapitlet högt som handlar om hur två föräldrar får sina barn att sluta bråka genom att härma barnens beteende genom att iscensätta teatraliska gräl (*Grälmakarsjukan*). Detta är ytterligare ett exempel på tant Mittipricks absurda eller kusliga lösningar, eftersom det är skrämmande för barn att se föräldrar gräla eller, mer allmänt, agera på ett främmande sätt. Ett kort utdrag från ett samtal mellan läraren och en elev visas nedan.

Elev: Jag tycker det var ganska bra för att då skulle dom se hur det känns för mamman och pappan när dom gnäller. Så jag tyckte att det var en bra idé.

Läraren: Ja, mm. Att dom vände på det. (grupp 3A, högläsningsslektion 3)

Elevens svar förhåller sig solidariskt med den föreslagna kuren, att barnen får se ”hur det känns för mamman och pappan när dom gnäller”. Läraren bekräftar att ”dom vänder på det”.

Dessa samtal, som kretsar kring vad som händer i kapitlet ingår i ett förståelsearbete med texten som en del av en betydelseskapande praktik (Luke & Freebody, 1999; Walldén, 2020a). Både bibliotekariens uppföljningar och flera av elevernas svar rekonstruerade problem som representeras i kapitlet om barns beteende som ska botas med olika kurer utan att problematisera dem eller samtala mer abstrakt om barnbokens framställning och genretypiska egenskaper. Möjligheterna till att delta i en kritisk, textanalytisk praktik framstod därför som begränsad. Med andra ord erbjuder samtalen eleverna möjligheter att förstå barnboken, medan förutsättningarna för att reflektera kritiskt över boken som framställning skulle kunna stärkas.

I detta avsnitt har jag endast fokuserat på interaktionen i direkt anslutning till högläsningen, som skedde under korta pass som till stor del upptogs av själva läsningen av kapitlet. Boken behandlades även i interaktionen under den uppföljande skrivuppgiften, som utgör fokus för följande avsnitt.

Samtal om kommunikativa funktioner under skrivandet

Det skrivpedagogiska upplägget bestod av två relaterade uppgifter som eleverna genomförde i par: att i rollen som föräldrar skriva ett brev till tant Mittiprick om ett påhittat problem med ett barn samt att i rollen som tant Mittiprick svara på ett brev som ett annat elevpar har skrivit. Under samtal i anslutning till undervisningen

Walldén

poängterade bibliotekarien värdet av att eleverna får uppleva något som inte kan tas för givet i dagsläget: att skriva och ta emot brev. Mitt fokus är i det följande, liksom i föregående, avsnitt på iscensättningen av undervisningen, alltså i detta fall hur bibliotekarien och, i vissa fall, lärarna förbereder och ger återkoppling på elevernas skrivande.

Ideationellt perspektiv: Att konstruera och utveckla ett relevant innehåll

Elevernas skrivande förbereddes på två huvudsakliga sätt av bibliotekarien. Hon ledde en genomgång av exempeltexter skrivna av en klass som hade arbetat med samma bok tre år tidigare samt gemensam konstruktion av en tankekarta som gav uppslag till skrivandet. Den senare aktiviteten fokuserade på det problem som eleverna skulle be om hjälp med i brev 1 eller lösa i brev 2. Konstruktionen av tankekartor fäste därmed uppmärksamheten vid kärnan i det relevanta innehåll som skulle kommuniceras, närmare bestämt beskrivandet av ett problem eller en lösning. Konstruktionen av ett relevant innehåll kopplas i denna analys till den ideationella metafunktionen (Martin & Rose, 2007; Walldén, 2020b). I resultatet nedan uppmärksammas även hur bibliotekarien och eleverna, som en del av ett relevant innehåll, förhåller sig till det ”det kusliga” i barnboken.

Under en genomgång inför skrivandet av det första brevet förankrar bibliotekarien uppgiften i det lästa verket genom att fästa uppmärksamheten vid hur tant Mittiprick löser olika problem åt föräldrarna. Ett utdrag visas nedan.

Bibliotekarien: Hon hjälper föräldrarna med barnens problem kan man säga. Kan ni berätta om några problem som ni har läst om i boken? ...

Elev: Jag vill inte duscha-kuren.

Bibliotekarien: Ja, det var ett barn som inte ville duscha. Vad sa tant Mittiprick då för tips?

Elev: Men skulle. Man ska. Man kan behöva säga till barnet att man säger bara du behöver inte duscha. När dom sover. Utan att ... man ska sätta in en rädisa typ i håret och på armarna så att det växer rädisor på den.

Bibliotekarien: Ja. Och vad händer när barnet upptäcker att det växer grönsaker på kroppen? Vad händer med barnet då? Vad tänker barnet? ...

Elev: Att hon ska duscha.

Bibliotekarien: Ja precis. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

I samtalet rekonstrueras kurer tant Mittiprick hittar på för att lösa föräldrarnas problem. Det innebär en sammanfattning av viktiga händelser i de olika kapitlen samt en förankring av det typ av innehåll som ska konstrueras i texterna. Det absurda eller kusliga i att det växer ut rädisor på ett barns otvättade armar (*Rädis-kuren*) berörs inte i kommunikationen. Som en ytterligare förberedelse modellerar bibliotekarien hur eleverna ska göra en tankekarta inför skrivandet av det första brevet.

Bibliotekarien: Kan ni ge ett exempel? Kan ni hitta på ett vanligt problem? Hitta på nåt konstigt som behöver ta hjälp av tant Mittiprick?

Elev: Att inte städa sitt rum.

Bibliotekarien: Ja barnet vill inte städa rummet. [skriver och ringar in] ... Vad har den här föräldern eller föräldrarna försökt att göra då för att lösa det här? Om vi ska börja med det. Vad har dom försökt att göra?

Läraren: Arash

Arash: Att. Om du inte städar får du ingen. Så får du utgångsförbud.

Bibliotekarien: Utegångsförbud har dom provat. Och det har inte funkat förstår vi med det skriver dom i brevet till tant Mittiprick. Utegångsförbud. Vad har dom mer provat dom här föräldrarna? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Genom detta samtal exemplifieras relevant innehåll, i form av misslyckade försök från föräldrarna att komma tillrätta med problemet, att inkludera i texten. Motsvarande sker i introduktionen av den andra skrivuppgiften, men då fäster bibliotekarien istället uppmärksamheten vid förslag på lösningar från tant Mittiprick. Under ett samtal om hur ett problem med att ett barn inte vill packa sin skolväska kan lösas framför en elev att barnet kan slippa packa väskan ”så kommer han vara hungrig och ... vilja packa väskan”. Elevförslaget är typiskt för de som förhandlas muntligt och även skrivs fram till deras texter, så till vida att det inte är påfallande fantasifullt samtidigt som det, i linje med tant Mittipricks kusliga kurer, bygger på att barnet ska komma till insikt genom att försättas i ett obehagligt tillstånd som följd av sitt beteende, i detta fall utan tillgång till mat. Förslaget värderas positivt av bibliotekarien. Hon ifrågasätter dock milt ett annat förslag som rör att muta barnet med godis.

Bibliotekarien: Tror du inte att föräldrarna redan har försökt? Ganska många föräldrar har skrivit såna saker. Och då brukar ju tant Mittiprick komma med en annan lösning. Det brukar ofta vara så att hon låter barnet upptäcka själv. Eller hur? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien kommenterar hur tant Mittiprick, till skillnad från föräldrarna, ”låter barnet upptäcka själv”. Bibliotekarien söker därmed förankra skrivandet i en förståelse av något väsentligt i boken. De absurda eller kusliga åtgärder som tant Mittiprick rekommenderar för att skapa en situation där barnet vill korrigera beteendet görs inte aktuellt inte i detta samtal. De berörs dock under samma moment i den andra elevgruppen, där en elev har föreslagit samma problem som förekommer i kapitlet om *Rädis-kuren* (se ovan).

Mikael: Hon skulle ta några frön. Jag vet inte vad det kallas.

Bibliotekarien: Så eller plantera frön. Man strör dom på kroppen. Var det rädisor?

Mikael: Ja rädisor. Och så tog dom det. Och så skulle dom trycka in det i henne [skratt] Medans hon sov. Och sen skulle det växa saker på henne och så skulle de dra ut rädisor på henne.

Bibliotekarien: Just det. Plantera frön på barnets kropp när hon sover så att hon inte märker det. (grupp 3B, skrivuppgiftslektion 1)

Walldén

I samtalet rekonstrueras tant Mittipricks lösning av problemet som ett uppslag till elevernas skrivande, dock utan att det absurda eller kusliga i att plantera frön på en barnkropp och sedan dra ut rädisor poängteras.

Behovet av att inkludera ett relevant innehåll behandlades även när bibliotekarien gick igenom modelltexter, som en del av brevens struktur eller informationsflöde. Ett utdrag visas nedan. Bibliotekarien har tidigare visat hur brevet inleds på ett relationsskapande sätt (se nästa avsnitt).

Bibliotekarien: Våra barn är så hemska. Ja nu börjar dom direkt att berätta om problemen. Vi har provat att säga slut och stopp men dom lyssnar inte. Sen berättar dom mer. Dom skriker på varandra och säger fula ord. Jaha, här är problemet. Och så berättar dom vad dom har *försökt* göra. Föräldrarna måste ju berätta för tant Mittiprick vad dom har provat för metoder som inte funkar. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien betonar att det framgår vad som är problemet och vad föräldrarna har försökt göra innan. Som nämnts tidigare utgör denna information kärnan i det relevanta innehåll som meddelas i breven. Bibliotekarien understryker den funktion detta har i relation till mottagaren: "Föräldrarna måste ju berätta för tant Mittiprick vad dom har provat."

I genomgången av den andra skrivuppgiften fäste bibliotekarien på ett motsvarande sätt uppmärksamheten vid att presentera en lösning på problemet och förklara varför det fungerar. I utdraget nedan läser hon från ett exempelbrev som handlar om att få ett barn att börja borsta tänderna.

Bibliotekarien: Låt Anna slippa borsta tänderna. Då förstår vi att här är ett barn som inte hade borstat tänderna. Eller hur? Det var problemet. Eller hur? ... Och så står det så här. Ingen kommer vilja leka med henne när hon luktar illa. När man inte har en kompis så känner man sig ensam. Då vill Anna borsta tänderna igen så att hon inte luktar illa. ... Om man inte tvingar barn att borsta tänderna så kommer ju barnet till slut att börja lukta. Och då kommer man inte få ha någon som vill komma och leka med en. Smart. Eller hur? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien poängterar hur brevet presenterar en fungerande lösning på problemet. Det ligger i linje med den typ av lösningar som modellerades under skrivandet av tankekartorna där barnet själv ska komma till insikt och korrigera sitt beteende genom att det hamnar i ett obehagligt tillstånd, i detta fall ensamhet. Detta obehag betonas dock inte av bibliotekarien. Lösningen kommenteras bara som "smart". Även detta exempelbrev saknar mer absurda eller fantasifulla förslag på aktiviteter för att iscensätta situationen. Hur lösningen och förklaringen av varför den fungerar utgör kärnan i meddelandet görs tydligt när läraren sammanfattar strukturen som ska följas:

Bibliotekarien: Man börjar trevligt, sen kommer lösningen. Förklara varför det kommer att hjälpa. Och sen på slutet en trevlig avsändare. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien tydliggör därmed hur lösningen och förklaringen, i textens informationsflöde, ramas in av artiga och relationsskapande formuleringar (se vidare nästa avsnitt).

När bibliotekarien gav respons på breven eleverna skrev i rollen som tant Mittiprick kontrollerade hon att problemen finns med och att de föreslagna lösningarna förklaras ordentligt. Ett utdrag visas nedan.

Bibliotekarien: Eh barnets kompisar kommer tycka att det är äckligt. Men varför kommer *barnet* att vilja tvätta sig för att *kompisarna* reagerade? Vad är det som händer med barnet då? Om ens kompisar tycker att man är äcklig. Hur känns det?

Alexander: Dåligt.

Bibliotekarien: Precis. ... För vad händer om barnet inte tvättar sig och borstar tänderna.

Alexander: Då kommer kompisarna inte att vilja leka med dom.

Bibliotekarien: Ja. Kan ni förklara det på nåt sätt? Barnet vill inte vara utan sina kompisar. Så hur kan man skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår? (grupp 3b, återkopplingslektion)

Bibliotekariens återkoppling är inriktad mot att eleverna ska utveckla svaret i sitt rådgivande brev genom att ge en förklaring till varför den föreslagna lösningen kommer att fungera. Det handlar med andra ord om att inkludera tillräckligt mycket relevant innehåll för att brevet ska kunna uppfylla sitt tänkta sociala syfte, något bibliotekarien fäster uppmärksamheten vid när hon frågar man kan "skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår". Ett elevpar som hade råkat föreslå en lösning som föräldrarna redan hade provat ombeds också att utveckla texten genom att förklara mer, vilket också handlar om att välja ut och kommunicera ett relevant innehåll för att brevet ska fylla sin kommunikativa, rådgivande funktion i förhållande till den tänkta mottagaren.

Ovanstående analys visar hur eleverna genom samtalen med bibliotekarien stöttades i att konstruera ett relevant innehåll med utgångspunkt i väsentliga skeenden i barnboken, i synnerhet olika problem och lösningar. Kommunikationen rörande lösningar på problematiska barnbeteenden innebär samtidigt en bearbetning av barnboken som ingår i en betydelseskapande praktik. Förväntningar på att eleverna skulle konstruera ett innehåll som håller sig nära den skönlitterära texten blir tydliga när en elev, under en genomgång, undrar om de har möjlighet att välja att skriva om ett problem av ett annat slag, såsom om ett djur. Bibliotekarien medger att det är "en rolig idé" men ger sedan anvisning om att skriva som föräldrar till tant Mittiprick om barnen "så att alla gör lika". Möjligheten till en mer kreativ och kritisk bearbetning av barnboken hade ökat med ett större fokus på det fantasifulla och kusliga som inslag i texterna, samt med en öppenhet för att laborera med andra sociala roller och problem i skrivandet. Skrivandet kunde därmed i högre grad fungerat som en resurs för att både fördjupa förståelsen av barnboken och reflektera mer kritiskt över dess framställning.

Walldén

Interpersonellt perspektiv: Att konstruera en roll och en röst

Det skrivpedagogiska upplägget innebar att eleverna skulle ikläda sig två olika roller, som föräldrar respektive som tant Mittiprick. Detta var något bibliotekarien under informella samtal lyfte fram som värdefullt eftersom fantasin stimulerades samtidigt som eleverna fick prova olika sätt att formulera sig. I detta avsnitt belyses hur dessa förväntningar på att eleverna skulle konstruera olika roller och röster synliggjordes i kommunikationen kring texterna och skrivandet. Fokus förflyttades därmed till bibliotekariens och elevernas förhandling om interpersonella kommunikativa funktioner.

Utdraget nedan är från en genomgång av ett exempelbrev som visades inför den första skrivuppgiften.

Bibliotekarien: Och ni ser att dom börjar brevet med att skriva på ett trevligt sätt till tant Mittiprick. För ni kan tänka er hur många föräldrar som skriver till henne. Hon bryr sig bara om dom som är trevligast. Skriver trevligaste breven. Då skriver ni *kära* tant Mittiprick. Att hon verkligen ska känna att dom gillar henne. Och så frågar dom hur mår du. Och det skriver man ofta i ett brev. Man börjar inte att prata om sig själv bla bla utan: Hur mår du? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

I instruktionen fäster bibliotekarien uppmärksamheten vid textens informationsflöde – hur brevet ska inledas – men också hur denna inledning har en relationsskapande funktion i ett sammanhang när mottagaren har en hög status: genom formuleringen ”ni kan tänka er hur många föräldrar som skriver till henne ... bryr sig bara om dom som är trevligast”. Bibliotekarien poängterar även hur omsorg om mottagaren uttrycks genom brevtypiska formuleringar, såsom ”kära” och ”hur mår du”, samt den relationsskapande funktionen hos brevet avslutning.

Bibliotekarien: Och så slutar dom brevet på ett sånt där. Att dom verkligen *ber* henne om hjälp. ”Snälla hjälp oss.” Så att hon verkligen ska lyssna. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Formuleringar som ”så att hon verkligen ska lyssna” för uppmärksamheten till hur brevet ska uppfylla sitt kommunikativa syfte, i detta fall att mottagaren, tant Mittiprick, ska vilja svara och dela med sig av ett råd. Detsamma sker under genomgången av det andra exempelbrevet.

Bibliotekarien: Snälla kan du hjälpa mig? Du kan ju allt! Ni ser den här föräldern *smörjer* tant Mittiprick litegrann så att hon ska känna att hon är jättesmart. Hon heter Minna, alltså barnet. Trötta hälsningar. Ni hör mamman är helt slut. Så tant Mittiprick ska verkligen *vilja* hjälpa er. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien betonar hur skribenten smörjer tant Mittiprick, vilket återigen stryker under formuleringar för att kommunicera med någon i en expertroll. Hon ger också exempel på avslutande formuleringar som ska säkerställa att brevet kan uppfylla den kommunikativa funktionen: ”så att hon ska känna sig jättesmart ... ska verkligen *vilja* hjälpa er”. Dessa innehåller positivt värdering (”Du kan ju allt”) och uttryck för

känslor ("Trötta hälsningar") som, tillsammans med de artiga formuleringarna eleverna ombeds inleda med, blir en del av den röst de förväntas konstruera i rollen som föräldrar.

När bibliotekarien gav återkoppling på breven som eleverna skrev i rollen som tant Mittiprick följde hon upp hur de svarade på artiga inledande formuleringar, såsom att de behövde svara på hur de mår för att "visa att man har läst". Detta handlar om att följa relationsskapande artighetskonventioner snarare än om att utbyta väsentlig information. I ett samtal med ett annat elevpar betonar bibliotekarien istället i vilken ordning delarna behöver komma.

Bibliotekarien: Kan man tänka sig att hon säger jag mår bra före jag ska hjälpa er? Förmodligen skrev ni väl så här. Hej. Eller Amanda och Janko skrev hur mår du? Och sen skrev dom om problemet. Kan det vara så? Kan man tänka sig att flytta upp jag mår bra där? ... Det är lite tokig ordning där. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Här ligger fokuset mera på själva informationsflödet än på den relationsskapande funktionen., När bibliotekarien modellerar hur eleverna ska skriva brev i rollen som tant Mittiprick gör hon dem uppmärksamma på hur de behöver konstruera en annan typ av röst än i det första brevet när de var föräldrar. Uppgiften introducerades på följande sätt:

Bibliotekarien: *Föräldrarna* när dom skrev brev. Alla föräldrar har ju skrivit så här. Hjälp och snälla. Ni har verkligen varit *noga* med att vara tydliga med att ni behöver hjälp. Det var ju för att skriva det *trevligt* så att hon verkligen ska vilja svara. Men tant Mittiprick. Hon är ju inte som föräldrar. Hur tror ni att *hon* låter när hon svarar? Kommer ni ihåg hur hon lät i boken när hon pratade med föräldrarna? Vilken typ av stil har hon när hon pratar? ...

Elev 1: Alltså glad för att hon liksom äntligen vill henne nånting. Och så typ hjälpa.

Läraren: Ja. Hon blir glad för att ha nån att hjälpa. Okej. Nån som tänker nåt annat? Emma?

Elev 2: Typ självklart. Så här ska du göra och så.

Läraren: Precis. Tydlig och rak liksom. Så här ska ni göra. ... Trevlig men tydlig. Bestämd. Mm. Absolut.

Bibliotekarien: Jag tror att det är *precis* så. Eh så här är hon ju. Hon är ju glad och trevlig. Hon är också väldigt tydlig och bestämd. Hon kommer inte ge såna här svar som är lite svåra att förstå utan mer så här. Gör så här och gör så här så kommer det att bli bra. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien inleder med att lyfta fram den vädjande röst eleverna förväntades konstruera i rollen som föräldrar och frågar sedan "vilken typ av stil" tant Mittiprick har när hon pratar med föräldrarna i boken. Hon betonar att tant Mittiprick inte är "som föräldrar". Läraren deltar genom att fördela ordet och bekräfta olika förslag: "Trevlig men tydlig". Även bibliotekarien bekräftar och stryker under att hon låter "tydlig och bestämd", med svar som är lätta att förstå. Med andra ord fäster hon uppmärksamheten vid vad som kan känneteckna den mer auktoritativa röst som kan associeras med en expertroll.

Walldén

Under de återkopplande samtal om det andra brevet återkommer bibliotekarien till hur tant Mittiprick har en annan röst än föräldrarna.

Bibliotekarien: Kommer du ihåg nu vad vi pratade om igår? När man är tant Mittiprick, då är man ju inte som föräldrarna. Då är man på ett annat sätt. Vad är det man ska tänka på när man svarar? ...

Kim: Man ska typ säga hej alltså. Jag vill hjälpa dig. Och sen alltså. ... Alltså man skriver typ alltså med lösningen och sen man är bestämd vad man ska skriva.

Bibliotekarien: Mm. Varför har man en bestämd röst när man skriver? Som tant Mittiprick.

Kim: Tant Mittiprick var det för att hon vet ju allt för hon är klok.

Bibliotekarien: Precis. Hon har ju koll och hon är självsäker. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Sättet eleverna formulerar sig på följs sedan upp när bibliotekarien kommenterar deras texter. I utdraget nedan ger bibliotekarien respons på ett brev där eleverna inleder brevet med att direkt presentera en lösning.

Bibliotekarien: Innan man börjar säga pumpa ut fotbollen kanske man ska säga tack för ert brev eller nånting. För hon är väldigt snabb att börja prata om problemet. Kommer ni ihåg det här att vi pratade om? Det här tack för ert brev eller jag ska hjälpa er. Nånting sånt här som lugnar dom här föräldrarna. (grupp 3B, återkopplingslektion)

Bibliotekarien betonar hur eleverna behöver inleda med artiga formuleringar, i linje med det informationsflöde som har modellerats, och att det fyller funktionen att "lugn[a] dom här föräldrarna".

Analysen visar att bibliotekarien förmedlar tydliga förväntningar på att eleverna ikläder sig och anpassar språket till olika roller. Dessa samtal om tant Mittiprick och hur hon skiljer sig från föräldrarna ingår dessutom i en betydelseskapande praktik, eftersom fokus hamnar på personlighetsdrag hos barnbokens huvudperson (Walldén, 2019b: 2020b). Det är dock intressant att notera vilka specifika personlighetsdrag som bibliotekarien lyfter fram. Vid sidan av att betona hur tant Mittiprick är bestämd, såsom även gjordes under högläsningen av barnboken, hade det återigen varit möjligt att i högre grad framhäva det fantasifulla och kusliga i de lösningar hon föreslår. Ett sådant fokus hade kunnat förstärka upplevelsen av boken som ett skönlitterärt verk, och även öppnat upp för en mer kritisk förståelse av det lästa.

Ett positivt bedömt exempel

Nedan visas hur bibliotekarien ger återkoppling på en text som i hög grad lever upp till hennes förväntningar om hur brevet skulle se ut.

Bibliotekarien: Hej Elana och Zahraa. [läser från elevernas brev] Tack för brevet. Vi ska hjälpa hjälpa er. Ni ska hjälpa hjälpa er?

Emma: Det var för att det var stressigt så.

Bibliotekarien: Jaha. Det har du berättat tror jag. [fortsätter läsa] Låt dom skrika så att dom blir hesa så dom inte kan skrika mer. Om det inte funkar så gör så här. När dom skriker, spela in. Och sen ge dom hörlurar och ställ in på maxvolym och sen låt dom lyssna på sitt eget gap. Det kommer garanterat att funka. Lycka till. Kram tant Mittiprick. Det var ett jättebra svar. Dels för att ni hade. Ni började med att det ska hej till båda. Och sen tack vi ska hjälpa er. Sen kommer ett förslag. Och så kommer ett till förslag och förklarar att dom blir hesa. Då kommer dom inte att kunna skrika. Och sen att man förstår att det är jobbigt att lyssna på sitt eget skrik. Att ni använder ordet gap är också bra. För nu har ni olika ord i brevet. Det kommer garanterat funka. Då blir dom ju lugna. Utropstecken också. Hon har ju energi. Det har vi pratat om. Och lycka till är också fint. Det var väl jättebra. Allt finns med. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Bibliotekarien anmärker på ett överflödigt ord men berömmar sedan hur eleverna inleder artigt och med en försäkran att hjälpa föräldrarna samt hur de i slutet av brevet garanterar att lösningen kommer att fungera: "Då blir dom ju lugna". Läraren kommenterar också hur de använder sig av utropstecken med hänvisning till att tant Mittiprick är energisk samt att det är fint att avsluta med "lycka till". I linje med vad som visades i föregående avsnitt ger bibliotekarien också positiv återkoppling på hur de kommer med ett förslag och förklarar hur det kommer att fungera. Med andra ord har eleverna, enligt bibliotekariens bedömning, konstruerat ett relevant innehåll, en passande röst och ett ändamålsenligt informationsflöde.

Något som sannolikt bidrar till bibliotekariens positiva bedömning av ovanstående text men inte nämns uttryckligt är att eleverna, i linje med de lösningar som tant Mittiprick föreslår och medverkar till i boken, ger kreativa förslag på sådant föräldrarna aktivt kan göra för att få barnen att komma till insikt om beteendet, i detta fall att spela in barnen när de skriker och låta dem lyssna på det. Sådana förslag är något som saknas i flertalet av elevernas texter, vilket framstår som väntat eftersom det inte heller prioriterades under genomgången av uppgiften. Elevernas lösning påminner om kuren i kapitlet *Grälmakarsjukan* men har inte en lika tydligt kuslig prägel: att lyssna på ett inspelat gräl kan vara otäckt men är inte främmande på samma sätt som att uppleva föräldrar iscensätta kraftiga gräl. Det absurda och kusliga i tant Mittipricks kurer har inte förankrats i kommunikationen som rörde boken och skrivandet och ingår således inte tydligt i det relevanta innehåll eleverna ska konstruera och den roll de ska ikläda sig i och anpassa språket till.

Diskussion och slutsatser

Jag inleder med att diskutera vilka möjligheter de uppföljande skrivuppgifterna gav eleverna att bearbeta den lästa barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner (frågeställning 2). Sedan förflyttar jag fokus till vilka möjligheter den integrerade läs- och skrivundervisningen gav eleverna att förstå boken och reflektera kritiskt över dess framställning (frågeställning 1). Slutligen diskuterar jag, utifrån svaren på dessa frågor, värdet av att integrera litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv i både undervisning och forskning.

Undervisningen som leds av bibliotekarien har flera egenskaper kännetecknande för en välbalanserad och stöttande skrivpedagogik (jfr Holmberg & Walldén, 2019a,

Walldén

2020b; Wirdenäs, 2010; Yassin Falk, 2017). Skrivandet av breven förankras på ett tydligt sätt i boken, vilket innebär att eleverna både får ett kontextuellt stöd och en möjlighet att bearbeta den lästa texten skriftligt samtidigt som de uppmanas utveckla ett relevant innehåll (ideationell metafunktion). Upplägget innebär också att eleverna inte främst skriver breven till läraren utan till varandra, utifrån de roller de tilldelas med utgångspunkt i läsningen av boken. Bibliotekarien gör eleverna uppmärksamma på den relationsskapande funktionen hos exempelvis frågor samt formuleringar som, utifrån de två olika roller eleverna väntas inta, är vädjande, smickrande, betryggande och auktoritativa formuleringar. I sin återkoppling betonar hon sedan hur deras texter fungerar i relation till den tänkta mottagaren. Förväntningen att eleverna ska konstruera olika röster och skriva mottagaranpassat görs därmed tydlig (interpersonell metafunktion).

Brevens struktur (textuell metafunktion) hamnar i fokus både under genomgången av exempeltexter och i de återkopplande samtalen, men relateras tydligt till behovet att tillräckligt redogöra för och motivera de lösningar som presenteras i breven samt att inleda och avsluta breven på ett trevligt och relationsskapande sätt. Bibliotekariens genomgångar och återkoppling visar hur de språkliga metafunktionerna samspelar i språkanvändning för att uppfylla kommunikativa mål, även om en mer explicit modellering av användbara språkliga resurser saknas.

Resultatet stärker bilden av att de språkliga metafunktionerna kan vara en fruktbar utgångspunkt för en stöttande och välbalanserad skrivpedagogik, samt motverka ett ensidigt fokus på textstruktur (jfr Holmberg, 2012; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). En möjlighet kan samtidigt ses att förstärka förberedningen av skrivuppgiften. Det kan ske genom att, med stöd i systemisk-funktionell lingvistik, mer explicit modellera hur talhandlingar och resurser för värderande språkbruk kan användas för att skapa en relation till mottagaren (Martin & White, 2005; Walldén, 2020b). För att öka elevernas möjligheter att inkorporera fantasifulla och främmande inslag i de lösningar de föreslog i sina brev, som en del av ett barnbokspräglat relevant innehåll, hade det sannolikt varit fruktbart att i klassrumssamtalet understryka dessa egenskaper hos barnboken, både under högläsningen och i förberedelsen av skrivuppgiften. Didaktisk kunskap om såväl språk som litteratur är betydelsefulla i iscensättningen av komplexa undervisningsupplägg där läsande och skrivande samspelar.

Det återstår att diskutera vilka möjligheter till meningsfull och kritisk bearbetning av en barnbok som kan ses i ett undervisningsupplägg där läsande och skrivande integreras. Under högläsningen i föreliggande studie förde bibliotekarien och lärarna uppmärksamheten till egenskaper hos tant Mittiprick och till lösningen av de olika komplikationer som var centrala i bokens kapitel. Interaktion erbjöd möjligheter att rekonstruera viktigt innehåll och göra inferenser, något som har poängterats som betydelsefullt i tidigare forskning (Lindholm, 2019; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Walldén, 2019c). Detta kan ses som delar av en betydelse-skapande praktik som följdes upp i skrivuppgiften där eleverna på ett tydligt sätt fick delta i en textanvändande praktik (Luke & Freebody, 1999) genom att skriva brev baserat på det lästa.

Att eleverna genom bibliotekariens sätt att leda interaktionen involverades i ett förståelsearbete med barnboken som togs vidare när den bearbetades skriftligt är en tydlig förtjänst. En potential kan skönjas i att ta steg mot en textanalytisk praktik där kapitlens framställning, i form av problem som får fantasifulla och kusliga lösningar av tant Mittiprick, diskuteras mer explicit samt i termer av den syn på barn och barnuppföstran som förmedlas. Med tanke på dagens medieutbud uppfattar förmodligen varken barn eller vuxna tant Mittipricks lösningar som särskilt kusliga eller främmande. Det finns inte desto mindre en möjlighet att sätta fingret på de absurda och fantasifulla inslagen för att objektifiera den aktuella barnboken och göra det möjligt för eleverna att dra paralleller till andra texter de har erfarenhet av. Det kan röra sig om allt ifrån mer moderna berättelser för barn som sannolikt behandlar helt andra typer av komplikationer, till erfarenheter av till exempel sagor eller skrönor med sensmoral som på olika sätt visar faror med ur vuxenperspektiv problematiska beteenden. Kunskap om genretypiska drag kan vara en resurs i sådana samtal. Kritiska diskussioner om tant Mittipricks kurer hade även kunnat ge skrivandet en starkare förankring i det lästa verket samt uppslag till mer kreativa lösningar, där den lästa texten kan omstöpas på olika sätt (Janks, 2010) och ge större utrymme åt att föra in det absurda, kusliga och främmande (Kelen, 2017; Trites, 2001). Möjligheten att synlig- och medvetandegöra elevernas befintliga erfarenheter av att delta i litteracitetspraktiker både hemma och i skolan skulle också öka, vilket har poängterats som viktigt i tidigare forskning (Duek, 2017; Fast, 2007; Schmidt, 2013; Winlund et al., 2017).

För att realisera en undervisning av ovanstående slag krävs en integrering av läsande och skrivande som jag hoppas att denna studie kan ge inspiration till. Studien visar även på möjligheten att ur forskningssynpunkt knyta litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra genom att kombinera teorier och analytiska begrepp som relaterar till barnbokslitteratur, litteracitetspraktiker och kommunikativa funktioner. Därigenom ökar förutsättningarna för att belysa komplexiteten i de avvägningar som lärare behöver göra när de integrerar läsande och skrivande i undervisningen. En sådan avvägning kan vara att föra in mer av barnbokens särart i förståelsearbetet, textskapandet och de potentiella kritiska praktiker som bygger på det lästa. En mer utvecklad tillämpning av analysmetoden i denna studie skulle kunna innebära att införa fler perspektiv från barnboksforskning, operationalisera SFL-analys på ett mer textnära sätt och utveckla analysen av litteracitetspraktiker genom fler specificerade kategorier eller läsarter. Möjligheten finns också att förflytta fokus från den vuxnes styrande och stöttande roll till att mer detaljerat belysa hur eleverna laborerar med olika roller, tar olika resurser i bruk och på andra sätt visar en förståelse för eller kritisk medvetenhet om barnböcker under litteraturarbete.

Walldén

Referenser

- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modelling, and interaction in the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–10. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Engdahl, H. (2003). *Den enskildes form*. Tidskrift.nu. (Originalutgåvan publicerad 1992). <http://www.tidskrift.nu/artikel.php?id=653>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Freedman, A. (1994). "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. I A. Freedman & P. Medway (Red.), *Genre and the new rhetoric* (s. 191–210). Taylor & Francis.
- Freud, S. (2003). *Das Unheimliche*. Penguin classics. (Originalutgåvan publicerad 1919).
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4 ed.) Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I T. Hestbaek Andersen & M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 221–245). Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I S. Hållsten, H. S. Rehnberg & D. Wojahn (Red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 53–72). Södertörns högskola.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, text-samtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & Stil*, 105–131.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kelen, C. (2017). Woods where things have no name: An Investigation of "The Teddy Bears Picnic". I C. Kelen & B. Sundmark (Red.), *Child autonomy and child governance in children's literature: Where children rule* (s. 173–189). Routledge.
- Kimmel, E. A. (1979). Towards a theory of children's literature. *Language Arts*, 96(4), 357–362.

- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Bokförlaget Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1995).
- Lemke, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. (2 uppl.) Oxford University Press.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I A. Ewald & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Liber.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (s. 11–25). ASLA.
- Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 173–196). Gleerups Utbildning.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*. <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/oce3d5e75744de3doddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- MacDonald, B. (1986). *Tant Mittiprick*. Barnboks förlaget Läseteket. (Originalutgåvan publicerad 1948).
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (2001). Language, register and genre. I A. Burns & C. Coffin (Red.), *Analyzing English in a global context: a reader* (s. 151–166). Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mills, C. J. (2001). "Powders and pills to help cure children's bad habits": The medicalization of misbehavior in Mrs. Piggie-Wiggle. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(4), 188–197. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1564>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. (3 uppl.) Studentlitteratur.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriptbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriptbrukshistoria och skriptpraktiker*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]
- Nygård Larsson, P. (2018). "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>

Walldén

- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xcio102_1
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiat-uppsats, Stockholms universitet].
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Skolforskningsinstitutet.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 6(17), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Trites, R. S. (2001). The uncanny in children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(4). <https://doi.org/10.1353/chq.0.1363>
- Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning & lärande*, 5(2), 100–120.
- Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Malmö universitet. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, R. (2019b). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 36–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2019c). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2), 95–110.
- Walldén, R. (2020a). Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education. *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Walldén, R. (2020b). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: språk, texter och samtal*. Studentlitteratur.
- Walldén, R. (2020c). "It was that Trolle thing." Negotiating history in grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
- Westman, M. (2018). *Tidig skrivundervisning. Del 5: Text och textbegrepp*. Läslyftet,

talen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/036_tidig-skrivundervisning/del_05/5.%20Text%20och%20textbegrepp.pdf

Winlund, A, Lyngfelt, A. & Wengelin, Å. (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan, *Educare*, 17(1), 50–71. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.4>

Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]

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



OPEN  ACCESS