

## Meningsskapande undervisning

Catarina Schmidt, Göteborgs universitet

Den här artikeln handlar om vikten av att eleverna får tolka, berätta och gestalta olika slags innehåll genom en rad uttrycksformer där språk ingår. På så sätt kan eleverna bli aktiva medskapare i undervisningen. Undervisningen som beskrivs i artikeln startar i ett ”tillsammansmåleri”. Målet med uppgiften var att eleverna skulle få tolka och gestalta det som de målat och berättat om muntligt genom en ny uttrycksform. I det här fallet resulterade undervisningen i att eleverna gick från bildens estetiska uttrycksform till skriftligt berättande.

När elever skapar mening genom text kan det exempelvis handla om bildskapande, lek och skrift. Ofta innebär det ett multimodalt textanvändande, där olika uttrycksformer kombineras. När eleverna går från en uttrycksform till en annan och tolkar, berättar och gestaltar ett ämnesinnehåll, innebär det samtidigt att deras kunskap om innehållet fördjupas och att de aktivt använder och utvecklar sitt språk.

### **Literacy – skapa mening genom text**

*Literacy* är liktydigt med sociala aktiviteter där texter används för ett syfte. Genom forskare som intresserat sig för *användandet* av språk och skriftspråk i *sociala sammanhang* har begreppet literacy och dess ursprungliga betydelse kommit att vidgas under 80-talet (se t.ex. Scribner & Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984). Fler forskare har sedan fortsatt att studera hur språk, skriftspråk och texter används i klassrum och andra sociala sammanhang (se t.ex. Barton & Hamilton, 1998; Fast, 2007; Skoog, 2012). David Barton (2007) beskriver hur människor förknippar literacy med olika känslor. Det beror på att användandet av texter och skriftspråk sker med olika syften, i samspel med andra människor, vid olika tillfällen i livet och på olika platser. Texter blir till i sociala situationer och de handlar därför inte enbart om form utan också om de sätt de används på och i vilka sammanhang. Genrer, eller texttyper, är därför inte eviga eller universella (Smidt, 2013). Literacy innebär att läsa och skriva i sociala sammanhang och det handlar också om att använda olika typer av texter. Texterna baseras på olika medier och de utgår från olika slags skriftspråkliga system. Användande och skapande av texter innebär att skapa mening (Schmidt, 2016).

### **Tecken och symboler**

Gunther Kress (1997) ser meningskapande som ett aktivt handlande där barn använder ”motivated signs” (se s. 91–94) som klossar, filter, pennor, symboler, bilder, hörn av rum – och språk – på multimodala sätt. Läsning är för Kress att skapa mening av och genom de symboler som ett skriftspråk innebär. Detta meningskapande ses av honom som en transformativ handling, det vill säga som något som förändrar. Barn är, menar Kress, inte enbart användare av ett existerande symbolsystem, utan de förvandlar och skapar också ny mening genom systemet. De symboler som används i vårt svenska skriftspråk bär inte på

mening i sig själva. Bokstaven ”O” representerar enbart ett kort och ett långt vokalljud. Det innehåll som barn skapar genom att kommunicera via alfabetets bokstäver innebär ett meningsskapande (Danielsson, 2013; Laursen, 2012). Att komma in i detta system av symboler, på papper eller på skärmar, handlar om att finna ut vad symbolerna står för och använda dem för att skapa mening genom skrift (Kress, 1997; Laursen, 2012; Smidt, 2013). Barn växer upp i ett samhälle där de dagligen exponeras för olika vägs skyltar, logotyper och ikoner på internet samt bokstäver. Maria Magnusson (2014, s. 156) framhåller att det går att bygga vidare barns erfarenheter av symboler i undervisningen:

*Didaktiskt handlar det om att fånga upp barns görande med symboler och deras förståelse av dessa utan att undervisa om dem på ett sådant sätt att de måste släppa taget om sitt eget symbolskapande.*

Ovanstående citat väcker frågor om på vilka sätt som undervisningen i förskoleklassen och årskurs 1–3 tillvaratar elevernas tidigare erfarenheter av att använda texter. På vilka sätt kan barns erfarenheter av symboler, texter och berättelser från fritiden användas i undervisningen?

När ett barn lär sig att känna igen, läsa och skriva sitt namn kan man se det som en menings- och identitetsskapande handling. Namnet är ett betydelsefullt språkligt och symboliskt tecken som hör till ett socialt sammanhang. Skriftspråket visar barnen världen på ytterligare ett sätt. Genom språk och skriftspråk görs världen allt mer begriplig och barnen kan själva använda skriftspråket för att uttrycka sig. I undervisningen kan eleverna erbjudas att berätta om och visa för kamraterna och sin lärare vilka de är, vad de tänker, känner och tror. De kan med andra ord representera sig själva genom att använda skrift. På så sätt förbereds eleverna i att kunna göra det även i det omgivande samhället.

I det följande förs resonemang kring läsning och skrivning i termer av *tolkning*, *dialog* och *förundran*. Genom att utgå från dessa aspekter kan vi tänka och tala om läsning och skrivande som meningsskapande processer. Dessa meningsskapande processer inkluderar även uttrycksformer som dans, musik, tal, ljud och bild (se t.ex. Liberg, 2007, s. 11–19).

## **Tolkning, dialog och förundran**

Läsning är en tolkande och meningsskapande process och har varit så under lång tid i mänsklighetens historia (Gadamer<sup>1</sup>, 1997). För att kunna tolka en text behöver man som läsare föra en dialog med texten. Det är en grundförutsättning för att uppnå läsningens mål

---

<sup>1</sup>Hans-Georg Gadamer utvecklade den hermeneutiska filosofin under 1900-talet. Hermeneutik var från början en tolkningslära av den skrift, Bibeln, som dominerade den västerländska kulturen. Genom Gadamer utvecklades hermeneutiken till att bli ett redskap för tolkning och förståelse inom humanvetenskap.

och mening: förståelse. Dialog kan innebära den *inre dialogen* mellan läsaren och texten, men också mötet med andras tolkningar: *den interaktiva dialogen*. Varje tolkning kan hela tiden vidgas genom dialog. Mötet med andras tolkningar är därför avgörande för att vi ska komma vidare med vår egen.

För att kunna tolka exempelvis konst, skönlitteratur och teater förklarar Gadamer (1997) att man som läsare behöver öppna sig för det som kan vara obekant och kanske helt nytt. Gadamer uttrycker detta som att vi behöver *sätta oss själva på spel*, något som kan liknas vid att släppa taget och att förundras. Förundran innebär, som jag tolkar Gadamer, en öppenhet där det ännu inte finns en klar förståelse av något. Det kan ses som en början på, och som ett utrymme för, den reflektion och tolkning som är så avgörande för att nå förståelse. Förundran kan också liknas vid lekens villkor. Barn använder leken för att upptäcka och utforska sin omvärld och för att förstå och skapa mening i sina liv. De använder, som Kress (1997) uttrycker det, 'motivated signs'. Den lek där barn ger sig hän, förundras och upptäcker sig själva och andra, är meningsskapande. Kjetil Steinholt framhåller hur detta med att vara-i-lek med andra innebär en aktiv process med djupt engagemang vars mål är förståelse:

*Förståelsens struktur visar sig inte genom monolog, utan genom dialogiskt samspel. Inte genom att distansera sig själv från andra människor och det de vill berätta för oss, utan genom att delta tillsammans med dem. Det handlar om en process med djupt engagemang, där vi framstår som dialogiska skapelser som redan är i kontakt med tingen och betydelsefulla människor, som vi inte är avskurna ifrån utan har ett nära och öppet förhållande till. För Gadamer är människan inte en passiv åskådare; hon deltar aktivt genom att hela tiden vara-i-lek med andra. Förståelse är därför något som sker i en process, där vi rör oss hit och dit i förhållande till det vi vill förstå. (Steinholt, 2012)*

Det som Steinholt beskriver i citatet ovan är en syn på elever som talande, handlande och berättande individer i ständigt pågående tolkningsprocesser över tid, det vill säga över flera lektioner.

## En kreativ process

De tolkningsprocesser som Steinholt beskriver är *kreativa processer* som genomförs i flera steg. Sådana kreativa processer kan inte helt och hållet planeras i förväg. Man kan generellt tala om betydelsen av att utgå från elevernas erfarenheter från undervisningen och olika ämnesinnehåll, och om betydelsen av att eleverna på olika sätt får gestalta och berätta om dessa erfarenheter. Man kan också tala om betydelsen av att i undervisningen skapa utrymme för eleverna att tala, handla och berätta genom olika uttrycksformer. Likaså är det väsentligt att de reflektioner och kunskaper som eleverna tolkar och gestaltar går att använda om igen för ytterligare tolkning och dialog i klassrummet.

Tolkning, dialog och förundran händer inte av sig själv. Man kan som lärare reflektera över hur läsning och skrivande organiseras och genomförs i all undervisning och utifrån alla ämnen. Det betyder inte att vi alltid hittar givna svar, men vi kan ställa frågor, utmana oss själv och sträva mot samverkan inom och mellan professioner. När eleverna använder olika

uttrycksformer för att på ett nytt sätt gestalta något som de lärt sig, sker en transformation, det vill säga någon form av förändring.

## **Avtryck i en verksamhet**

I filmen som hör till denna del prövas vägar mot en kreativ process. Eleverna är gruppvis placerade vid fyra stora, vita pappersark. I tur och ordning ringlas grundfärgerna gult, rött och blått ut. Eleverna drar i färgen, formar och målar varelser. Dagen efter förs ett samtal kring det gemensamma konstverk som skapats från gruppernas alster. Efter samtalet väljer varje elev en figur från konstverket att skriva om. Tanken med uppgiften var att koppla elevernas skrivande till en estetisk uttrycksform, i detta fall deras eget bildskapande. I filmens undervisningssammanhang ingår alltså bildframställning, där eleverna uttrycker budskap genom måleri (Lgr 11, kursplanen i ämnet bild). Samma upplägg hade kunnat genomföras med till exempel musik eller dramatik som uttrycksform. I det följande beskrivs filmens två undervisningstillfällen, elevernas respons och de avtryck som detta gav i termer av meningsskapande (Gadamer, 1997; Ricoeur, 1984; Steinsholt, 2012).

## **Att besjåla en bild – tillsammansmåleri**

I den stund när färgerna ringlas ner över pappersarken påbörjas en process. Några elever säger att den undervisande läraren har glömt färgen grön. En elev får då pröva att blanda färgerna gult och blått och övriga elever ser hur färgen grön skapas. Eleverna arbetar i grupper om tre eller fyra och uppmanas att kommunicera och samarbeta med varandra om vilken varelse de ser och vill skapa. Genom att titta på de mönster som bildades när färgerna hälldes ut och genom att dra i färgstråken med breda penslar börjar eleverna att skapa sin gemensamma bild.

Vad är det då som händer när eleverna i filmen möter dessa färger och försätts i denna situation? De ger sig hän, är ett kort och enkelt svar. De instruktioner eleverna fick var följande:

- Vilken figur eller varelse ser ni?
- Samarbeta! Måla!
- Har figuren någon vän? Måla!

Eleverna drar och känner färgen med sina händer. Det blir för flera av dem en taktill färgupplevelse som kan beskrivas i termer av förundran. För många av eleverna är situationen ovan och ny. De har inga tidigare erfarenheter av att få utforska färg och form på klassrumsgolvet. Det kan vara en bidragande orsak till att den här lektionen skulle kunna beskrivas som ett tillfälle där man som lärare inte har full kontroll. Att få skapa med färg på detta sätt är alltså nytt för en majoritet av eleverna och det står klart att de tycker att det är fantastiskt.

Eleverna utforskar, målar och drar i färgen. De målar bland annat en vulkan, ett staket och en raket med blå eld. I denna process samarbetar och kommunicerar eleverna med varandra. Flera elever fördjupar sig helt i sitt eget målning och kommunicerar inte så

mycket med övriga i gruppen, även om de säkert är medvetna om vad deras kamrater gör och säger. Alla elever deltar engagerat. När slutet av lektionen närmar sig är det svårt för flera av eleverna att avsluta målandet. De har hållit på i en timma och vill fortsätta måla, men nu är skoldagen snart slut. Det intensiva målandet är över och lugnet lägger sig. I korridoren ligger fyra stora pappersark med elevnära konst och torkar.

## Ett gemensamt konstverk

Hur skulle nu undervisningen planeras vidare med det som eleverna skapat? Processen som påbörjats var inte given eller bestämd på förhand även om tanken var att eleverna skulle få skriva om de varelser som de skapat. Lärarna överraskades delvis av elevernas totala hängivelse av färgen. De blev varse kraften, glädjen och den stora förundran som det innebar för eleverna att få använda och vara i färg på detta sätt.

I processen som följde valde lärarna att skapa ett gemensamt konstverk av elevernas bilder. Detta val kan diskuteras på olika sätt. Om lärarna hade haft mer tid på sig hade en annan fortsättning kunnat vara att prata med eleverna om vad de ser och om hur de tänker sig det fortsatta arbetet kring de varelser de skapat på sina målningar. Nu hade lärarna bara en lektion till och gjorde valet att fokusera på skrivande med utgångspunkt i elevernas konstnärliga skapande.

Innan lektionen började klippte lärarna ut alla de figurer som eleverna skapat samt olika symboler och föremål. De var också noga med att få med flera av de färgnyanser som många av eleverna laborerat med, utforskat och fascinerats av. Allt detta sattes samman till ett gemensamt konstverk, se figur 1. Det som inte kom med sparades i en kartong att ha till annat bildskapande.



Figur 1. Elevernas gemensamma konstverk

En del av de ord och begrepp som eleverna nämnt under bildskapandet sattes också upp, till exempel *vulkan*, *bondgård*, *Spiderman* och *monster*. Runt omkring satte lärarna upp exempel på konst från etablerade konstnärer som på flera sätt liknar elevernas konstverk, se figur 1.

En intressant aspekt är att elevernas konst också införlivar en del populärkulturella referenser där *Spiderman* utgör ett exempel.

## Från en uttrycksform till annan

När lektion två börjar, dagen efter målandet, vänder eleverna sina stolar mot det gemensamma konstverk som nu är uppsatt på klassrummets bakre vägg. ”Ni var konstnärer i går”, säger den undervisande läraren när hon börjar sitt samtal med eleverna. Läraren pratar med eleverna om den konst de skapat och visar på hur konstnärer som exempelvis Edward Munch och Joan Miró uttryckt sig på liknande sätt. Efter samtalet är det dags att gå vidare från en uttrycksform till en annan. Nu ska eleverna få välja en figur i konstverket att skriva en egen berättelse om. Den instruktion eleverna får är följande:

- Vad heter den?
- Vad ser den?
- Vad känner den?
- Vad gör den?
- Vad hör den?

Genom att välja en varelse från det gemensamma konstverket och sedan besvara frågorna skapar eleverna egna berättelser. En pojke skriver om en robot som är ”mäktig och muskulös” och har ”villa och pool” samt ett ”rum fullt med robotböcker”. En flicka skriver om Superkatten ”som är den bästa hjälten som finns” och ytterligare en pojke skriver om hur hans valda figur, *Spiderman*, räddar en katt.

I det här fallet inleddes alltså den kreativa processen med elevernas bildskapande, vilket resulterade i ett gemensamt konstverk. Därpå samtalade eleverna om sin egen och andras konst. Processen gick vidare med att eleverna skrev egna berättelser med utgångspunkt från en vald varelse i konstverket. Avsikten var att eleverna skulle få utrymme för att vara talande, handlande och berättande i klassrummet.

## Didaktiska reflektioner

Att använda och tänka utifrån en kreativ process, där eleverna går från uttrycksform till uttrycksform, kan vara ett sätt att sätta in läsande och skrivande i ett sammanhang. Målet är att eleverna blir medskapande deltagare som kommunicerar genom skrift och andra uttrycksformer.

Möjliga fortsättningar på den process som beskrivs i filmen skulle kunna vara att eleverna två och två får läsa upp och ge respons på varandras texter. I ett nästa steg kan varje elev utgå ifrån sin figur och fylla i ett karaktärsschema som designats särskilt för denna uppgift. På så sätt kan varje elev lära känna och utveckla sin karaktär på ett mer fördjupat sätt. Sedan kan *Superkatten*, *Roboten* eller *Spiderman* vara med om nya äventyr i en ny berättelse, som exempelvis kan planeras genom en tankekartor eller något slags hinderschema. Så småningom finns kanske nya berättelser att läsa och tolka, uppsatta i lagom höjd under det gemensamma konstverket. Självklart får eleverna respons på sina berättelser någon gång

under och efter skrivandet. Kanske bjuds föräldrar eller en parallellklass in på en konst- och berättarföreställning. I sådant arbete kan flera ämnen integreras, exempelvis ämnet engelska. I engelskundervisningen kan enkla dialoger skapas med utgångspunkt från konstverket.

- *I am a Super Cat. Who are you?*

- *I am a Robot.*

Genom en känd melodi, som exempelvis *Broder Jakob*, kan sånger skapas:

*We see a Spiderman, we see a Spiderman. Way up high, way up high.*

*Over the volcano over the volcano. Way up high, way up high.*

Enkla samtal kan föras:

- *What else can we see?*

- *A monster!*

- *How can we sing about a monster?*

På detta sätt kan eleverna vara med om meningsskapande tolkningsprocesser över tid där olika ämnen integreras och läsande och skrivande sker. Undervisningen kan då bidra till att eleverna utvecklar förmågor i ämnena sam, liksom elevernas språkliga och kommunikativa förmåga. Dessutom kan flera medier integreras i processen. Eleverna kan fotografera, för att sedan överföra ett antal av fotografierna till en digital, visuell berättelse som kompletteras med tal, skrift och musik.

Processen hade också kunnat starta med en gemensam läsoplevelse där eleverna uppmuntras att berätta om sina föreställningsvärldar genom exempelvis musicerande och dans. Precis som Langer (2011) uttrycker det kan undervisningen innebära att eleverna får gå bortom läsoplevelsen och skapa något nytt.

Det är viktigt att eleverna får vara med om ett läsande och skrivande som motiverar och engagerar dem att vilja berätta och uttrycka sig genom skrift och andra uttrycksformer. Estetiska uttrycksformer rymmer stora möjligheter för att skapa känslomässigt engagemang. Dessa uttrycksformer, som exempelvis litteratur och bildkonst, har ett egenvärde och kan tillsammans med läsning och skrivande i förskoleklassen och årskurs 1–3 innebära att eleverna såväl förundras som utvecklar grundläggande och funktionell läs- och skrivförmåga. Undervisningen behöver ge *utrymme* för eleverna att skapa mening genom text där de går från en uttrycksform till en annan på multimodala sätt.

Eleverna kan få dramatisera, författa och prata med varandra om det som skapas. På så sätt använder eleverna sin yttrandefrihet i klassrummet, visar respekt för andras åsikter och visar tillit till sin egen förmåga. Varje skola ingår i ett lokalt sammanhang, i ett närområde, som på olika sätt rymmer olika möjligheter för delaktighet och kommunikation genom olika uttrycksformer. Lärare har exempelvis använt befintliga statyer i närmiljön som

utgångspunkt för elevernas skrivande, där de fick namnge, fotografera och i skrift berätta om statyerna. Ett annat exempel är en klass i årskurs 3 som besökte en teaterföreställning om Snövit och sedan satte in samma karaktär i egna mysterie-berättelser.

## Referenser

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, Oxford: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Danielsson, K. (2013). Multimodalt meningsskapande i klassrummet. I Åsa Wedin & Christina Hedman, red: *Flerspråkighet, Litteracitet och Multimodalitet*, s. 169–188. Lund: Studentlitteratur.

Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Uppsala: *Studies in Education* 115.

Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod*. I urval. Göteborg: Daidalos.

Heath, B. S. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths of literacy*. London: Routledge.

Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Laursen, H. P. (2012). Umbrellas and angels standing right – a social semiotic perspective on multilingual children's literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (6), s. 690-706.

Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I *Myndigheten för skolutveckling: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, s. 7–23. Stockholm: Skolverket.

Magnusson, M. (2014). Skylda med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola. *Gothenburg Studies in Educational Sciences* 344 (avhandling).

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schmidt, C. (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Lund: Studentlitteratur.

Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Skoog, M. (2012). Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1. Örebro: *Örebro Studies in Education* 33.



Smidt, J. (2013). Barns vei til literacy. I Marit Semundseth og Marit Holm Hopperstad, red: Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning, s. 15–28. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Steinsholt, K. (2012). I lekens ingemansland. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiskamagasinet/2012/02/21/lekens-ingenmansland> [hämtad 2015-04-03]

Street, B. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.