



**INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK  
OCH PEDAGOGISK PROFESSION**

# **VART LEDER EN BRO AV POESI?**

”Jo, jag går i förskoleklass och jag kan skriva dikter.”

**Karin Ulvelid**

---

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	DIM70A/Ä
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	2024
Handledare:	Katharina Dahlbäck
Examinator:	Margaretha Häggström Anna-Lena Lilliestam

# Abstract

Master's (60 credits)  
thesis: 30 hp  
Programme/course: DIM70A/Ä  
Level: Second cycle  
Term/year 2024  
Supervisor: Katharina Dahlbäck  
Examiner: Margaretha Häggström and Anna-Lena Lilliestam  
Report no: xx (supplied by supervisor)  
Keywords: Poetry, early literacy instruction, meaning making, preschool class, emergent literacy, early reading and writing instruction

---

**Aim:** In autumn of 2021, the anthology *A Bridge of Poetry* was given to all six-year-olds in Sweden. The anthology contains both older and contemporary poetry, as well as both children's poetry and poetry written for experienced readers. The idea is that, with the help of an adult, texts and images, and in some cases short movies, will together stimulate children's thoughts and initiate conversations, as well as arousing children's curiosity about poetry.

The aim of the study is to highlight how teachers can teach and work with poetry with pupils in preschool class. Through teachers' narration and descriptions the study examines what kind of learning is made possible through working with the anthology and what opportunities and challenges the teachers face in their work with *A Bridge of Poetry*.

**Theory:** The study builds on, the social and linguistic environment of the preschool classroom, which plays an important role in the work with *A Bridge of Poetry*. The study therefore derives its theoretical framework from a socio-cultural perspective on learning (Vygotsky, 1978/2001; Säljö, 2014, 2015), which advocates that we learn in interaction with others in different contexts. In this study, which aims to understand children's paths into written language, learning writing and reading is seen as a social activity, which is also consistent with the approach within the literacy theory formation (Liberg; 1999; Fast, 2007; Schmidt; 2013). Furthermore, Langer's literature didactic theory, envisionment-building framework, is used. This theory focuses on higher-level understanding and the building of new concepts in order to explain what opportunities the pupils are given to form an understanding of texts they encounter (2017).

**Method:** The empirical material derives from eleven interviews with teachers in preschool class. A semi-structured interview has been used to give the teachers an opportunity to describe completed teaching based on *A Bridge of Poetry* and poems in the anthology during the school year 2021-2022. Initially, a thematic content analysis

was used and subsequently, a modified version of Lindström's model of aesthetic learning (2012) was used to understand what kind of learning is made possible.

**Results:** Using poetry to think, experience and learn was new to the teachers in the study and although they did not see themselves as poetry readers, they saw mostly opportunities when working with poetry with six-year-olds. The fact that the teaching was successful suggests that they are skilled, listening, exploratory conversation leaders and teachers rather than skilled poetry readers. The results of the study show that working with *A Bridge of Poetry* offers pupils in preschool class a diversity of learning and an opportunity to participate in a meaning-making social context, where pupils and teachers can interpret and marvel at poetry in dialogue, reading, writing and expression. At the same time, the pupils are enabled to explore the written language and to explore themselves as readers and writers, but also as readers and writers of poetry. The study indicates that the ability of pupils and teachers to engage with these texts should not be underestimated, even if the language and content are not always written with children as the intended target group. The results of the study highlights how poetry can be the very tool that, in the preschool class, turns pupils into readers and writers.

## Förord

En kväll när vi ska natta vår femåring, det är länge sedan nu, säger han: ”Stjärntals, pappa!” Hur kan man på annat vis uttrycka hur mycket man älskar någon? Lika mycket som det finns stjärnor på himlen, lika stort och oändligt. Det är precis det här oväntade och vackra, men ändå självklara, som visar hur små barn är poeter i utforskandet av språket.

Den här uppsatsen har inneburit mycket hårt arbete. Det har varit lärorikt, svårt, utmattande men också oerhört inspirerande. Jag har lärt mig mycket om mig själv som lärare och det har också gjort tydligt för mig var jag själv har mitt hjärta i min egen undervisning. Min bakgrund är som lärare på lågstadiet. Att få elever att skriva om sådant som berör dem och om sådant som är viktigt för dem har i min undervisning varit den bästa vägen att lotsa eleverna in i skriftspråket. Att få lyckas och att våga dela med klasskamraterna är en förutsättning i mitt klassrum. Det har funnits tillfällen när håren har rest sig på armarna för att en elev uttryckt sig innerligt och personligt.

Ett oändligt stort tack vill jag rikta till min handledare Katharina Dahlbäck som alltid såg det viktiga i min uppsats och aldrig tappade tron på att jag skulle lyckas. Jag vill också tacka Anna Lyngfelt för att hon en gång vid ett snabbt möte, en varm sommardag på Dyröns brygga, sa till mig att söka mastersutbildningen i didaktik. Detta som faktiskt ledde till att jag befinner mig där jag är i dag, som utbildare på grundläroprogrammen.

Jag vill också rikta ett varmt tack till alla inspirerande förskoleklasslärare som ställde upp på intervjuer och tillitsfullt delade med sig av sitt arbete med *En bro av poesi*. Det är ni som har gjort uppsatsen möjlig.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Studiens syfte och frågeställningar	3
1.2 Uppsatsens disposition	4
<b>2 Bakgrund</b>	<b>4</b>
2.1 En bro av poesi	4
2.2 Förskoleklassen - En unik skolform	5
2.3 Lärares förhållningssätt och språksyn	7
2.3.1 Argument för poesidaktik i förskola, förskoleklass och skola	8
2.4 Sammanfattning bakgrund	8
<b>3 Tidigare forskning</b>	<b>8</b>
3.1 Vägar in i skriftspråket	9
3.1.1 Literacy och det vidgade textbegreppet	9
3.1.2 Emergent literacy	10
3.1.3 Meningsskapande	11
3.1.4 Dialog, tolkning och samspel	12
3.2 Poesi i yngre åldrar	13
<b>4 Teori</b>	<b>15</b>
4.1 Sociokulturell teoribildning	16
4.1.1 Fantasi och kreativitet	17
4.2 Langers teori om litterära föreställningsvärldar	17
4.3 Lindströms modell om lärande om, i, med och genom estetik	18
<b>5 Metod</b>	<b>19</b>
5.1 Intervju som metod	20
5.1.1 Urval och avgränsningar	20
5.1.2 Genomförande av intervjuer	21
5.1.3 Bearbetning av de transkriberade intervjuerna	22
5.2 Analysprocess	22
5.2.1 Lärande om, i, med och genom poesi	22
5.2.2 Analys av studiens andra frågeställning	24
5.3 Studiens trovärdighet	24
5.4 Etiska överväganden	25
5.5 Metoddiskussion	25
<b>6 Resultat</b>	<b>27</b>
6.1 Poesi och samtal	27
6.1.1 Samtal om antologin	27

6.1.2 Samtal om dikterna i antologin .....	29
6.1.3 Samtal mellan elever vid en läsplatta .....	31
6.1.4 Sammanfattning .....	31
<b>6.2 Poesi och läsning .....</b>	<b>33</b>
6.2.1 Högläsning och gemensam läsning.....	33
6.2.2 Egen läsning.....	34
6.2.3 Sammanfattning .....	36
<b>6.3 Poesi och skrivande .....</b>	<b>37</b>
6.3.1 Gemensamt skrivande.....	37
6.3.2 Enskilt skrivande .....	38
6.3.3 Sammanfattning .....	40
<b>6.4 Poesi och estetiska uttrycksformer.....</b>	<b>41</b>
6.4.1 Sammanfattning .....	44
<b>6.5 Lärarnas reflektioner kring möjligheter och utmaningar .....</b>	<b>44</b>
6.5.1 Utmaningar .....	45
6.5.2 Möjligheter .....	46
6.5.3 Poesi i förskoleklassen .....	47
6.5.4 Sammanfattning .....	48
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>49</b>
7.1 Skickliga lärare .....	49
7.2 Att se sig själv som en läsande och skrivande person .....	50
7.3 En mångfald av lärande .....	51
7.4 Sammanfattning diskussion .....	53
7.5 Didaktiska implikationer och vidare forskning .....	54
7.6 Slutord .....	55
<b>Referenslista .....</b>	<b>56</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>63</b>
<i>Bilaga A: Intervjuguide .....</i>	<i>63</i>
<i>Bilaga B: Samtyckesblankett .....</i>	<i>65</i>

# 1 Inledning

Hösten 2021 delades *En bro av poesi* (Boglund & Nordlund, 2021a)<sup>1</sup> ut till alla elever i Sveriges förskoleklasser. Det är en vacker blå antologi med hårda pärmar, fylld av dikter från den svenska poesiskatten illustrerade av nutida svenska barnboksillustratörer (se Figur 1). Dikterna är valda ur den svenska litteraturen och vänder sig till läsare i alla åldrar. Bakom projektet står Litteraturbanken Skola<sup>2</sup>, Svenska Akademien, Läsrörelsen<sup>3</sup> och förlaget En bok för alla.

Figur 1



*Kommentar: Framsida En bro av poesi, En bok för alla (Nordlund & Boglund, 2021a).*

Rim och ramsor är ett vanligt inslag i förskolan och i förskoleklassens arbete. Denna lek med språket kan vara en väg in i skriftspråklig medvetenhet för en sex-åring. Av tradition arbetar lärare och elever med rim och ramsor. Detta görs delvis för att eleverna ska bli fonologiskt medvetna, höra ljuden i vårt tal, för att sedan kunna koppla enskilda ljud till bokstäver men också för att på ett roligt och lekfullt sätt bli nyfikna och upptäcka språket. Elever i förskoleklassen är, eller ska bli, läsande och skrivande personer och har precis på allvar startat sin utbildning som ska bygga för ett livslångt lärande. Men rim och ramsor är inte detsamma som dikt och poesi. Dikt är en litterär genre som verkar göra lärare osäkra och något de undviker (Sigvardsson, 2020).

<sup>1</sup> Eftersom min studie handlar om hur antologin och hur dess innehåll använts i förskoleklass skrivs antologin fortsättningsvis som *En bro av poesi* och refereras inte till antologiförfattarna Ann Boglund och Anna Nordlund.

<sup>2</sup> Litteraturbanken Skola är en kostnadsfri resurs för lärare, elever och bibliotekarier och är en del av Litteraturbanken. LS är instiftad på initiativ av Ann Boglund och Anna Nordlund i samarbete med Svenska Akademien och Libris.se (<https://litteraturbanken.se/skolan/>)

<sup>3</sup> *Läsrörelsen* är en svensk ideell förening bildad i februari 1999, och består bland annat av företrädare för lärar- och elevorganisationer, bibliotek samt bokbranschen ([www.lasrorelsen.nu](http://www.lasrorelsen.nu)).

För snart 100 år sedan skrev den ryske poeten och barnboksförfattaren Kornei Tjukovskij (1882–1969) sin första upplaga av *Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi* (1925/1976). Han menade att när små barn tillägnar sig ett språk har de en intellektuell kapacitet som är svårgripbar. Han delade in barnets åldrar i ett före tillägnandet av språkets konventioner och ett efter, vilket enligt honom, vanligtvis inträdde i åttaårsåldern. Han hävdade bestämt att barn av naturen är poeter. Så här beskriver han barns förhållande till poesi:

”Men det finns mitt ibland oss också miljoner varelser som alla intill sista man älskar poesi med en aldrig slocknande lidelse, som njuter av den till berusning och som inte kan leva utan poesi. Dessa miljoner är barnen, i synnerhet de små” (Tjukovskij, 1925/1976, s. 223).

Att små barn som befinner sig i utforskandet av språket skulle ha en oförstörd förståelse för poesi, och att själva vara små poeter, är något som tvistats och diskuterats. Tjukovskijs idéer om barnet som poet har kritiserats och Cohn Livingston (1984) menar att det är en romantisering och ett önsketänkande av vuxna att barnets utforskande av språket skulle vara poesi. Att skriva och läsa poesi kräver arbete och träning och poeter föds inte som sådana. Men faktum är att när det skrivs om små barn och poesi är Tjukovskijs argument ofta de som åberopas (Wolf, 2004; Pramling 2009; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010; Alfredsson & Skaret, 2021). Även en författare som Stig Dagerman delar Tjukovskijs tankar då han i ett prosaverk skriver att man som barn alltid är diktare och att man sedan i de flesta fall blir avvänd (1947). Tjukovskijs övertygande ord citeras ofta, som till exempel av den svenske litteraturvetaren och didaktikern Lars Wolf i boken *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan* (2004). Wolf citerar Tjukovskij om traditionell skolning: ”Att man stympar barnens estetiska smak och förstör deras litterära utveckling och ger dem slapp inställning till ord och språk” (Wolf, 2004, s. 39). Wolfs bok räknas fortfarande som betydelsefull inom undervisning kring poesi med yngre elever och Tjukovskijs argument för barnens rätt till poesi, fantasi och lek med språket har levt kvar i snart 100 år.

En del av dikterna i *En bro av poesi* kan tyckas ämnade åt mer erfarna läsare och kanske svåråtkomliga för elever i förskoleklassen. Så varför delas då en antologi med dessa dikter ut till just sexåringar? Eller är det kanske helt rätt att dela ut antologin till just sexåringar? Har förskolelärarna arbetat med antologin? Hur har förskoleklasslärare arbetat med antologin? Hur har antologin tagits emot? Vad händer när lärare läser dikterna tillsammans med eleverna? Vilka möjligheter ges eleverna att uttrycka sig? Vilket lärande möjliggörs? Kan en sex-åring läsa Boye och Martinsson med behållning? Vilka möjligheter ser lärarna genom att arbeta med *En bro av poesi*? Vilka är utmaningarna? Antologin väcker många frågor och min nyfikenhet.

I samband med att antologin distribuerades utformades också en webbaserad enkät vid Uppsala universitet (2022) som behandlade lärares tankar om poesi och bestod av både slutna och öppna frågor. Avsikten med de slutna frågorna var att bidra med en överblick av lärares tankar medan de öppna frågorna gav lärare frihet att beskriva eventuella erfarenheter av poesiundervisning



och *En bro av poesi*. Svarefrekvensen blev relativt låg. Det låg ett gediget arbete bakom enkäten och när vi så fick möjlighet att använda den igen, inom ramen för ett KAM-projekt<sup>4</sup>, revidera vissa delar och i maj 2022 delades den omarbetade enkäten ut till alla verksamma förskoleklasslärare i förskoleklass i Göteborgs Stad. Som klasslärare i många år på lågstadiet och nu som lärarutbildare inom svenskdidaktik ligger mitt intresse i elevers tidiga läs- och skrivinlärning och framför allt i den undervisning som kan stötta och inspirera elever att bli och se sig själva som läsare och skribenter. Min första ingång i studien kring *En bro av poesi* var huruvida antologin initierade diktskrivande och således formulerades en öppen fråga om lärarna såg poesi som en väg in i skriftspråket och om lärarna använde poesi för att inspirera eleverna till eget skrivande. Det var meningen att enkätsvaren skulle bilda underlag till min uppsats.

Uppskattningsvis arbetade vid detta tillfälle ca 400 lärare i förskoleklass inom Göteborgs stad (Skolverket, 2023). 48 lärare svarade på enkäten varav 11 aldrig använde poesi i sin undervisning. Jag fick 37 frisvar kring poesi och skrivande. Där fanns svar som var intressanta och visade att det fanns helt olika sätt att se på möjligheterna med att arbeta med poesi i förskoleklass. En lärare svarade: ”Nej, det är för svårt för mina elever som samtliga har svenska som andraspråk. Poesi är för abstrakt och skrivande för svårt.” och en lärare skrev att ”Barnen får lyssna på poesi och musik och det inspirerar dem till att skriva egna texter. För att öka barnens förståelse för olika texter och utvidga deras repertoar och identitet”.

Skillnaden mellan dessa två svar visar på ytterligheter och helt skilda uppfattningar om poesins möjligheter i förskoleklassen. Här fanns något att studera närmare. Jag bestämde mig där och då för att gå vidare med en intervjustudie med lärare i förskoleklass för att på så sätt undersöka hur lärare har arbetat med antologin och dikterna och huruvida arbete med poesi i förskoleklass kan vara en bro in i skriftspråket.

## 1.1 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa hur lärare kan undervisa och arbeta med poesi i förskoleklass. I studien undersöks hur lärare beskriver sin undervisning som utgår från *En bro av poesi* och vad eleverna får möjlighet att lära sig. Följande frågeställningar formulerades:

- Vilket lärande synliggörs när lärare beskriver hur elever får arbeta med poesi i förskoleklassen?
- Vilka möjligheter och utmaningar möter lärarna i sitt arbete med *En bro av poesi*?

---

<sup>4</sup> KAM står för Komplet Akademisk Miljö. I en komplett akademisk miljö bedrivs verksamhet hela vägen från grundutbildning, avancerad nivå, utbildning på forskarnivå till forskning i samverkan (Göteborgs universitet, u.å.).

## 1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är indelad i sju kapitel. I inledningen presenterades studiens relevans och uppsatsens syfte med frågeställningar. I kapitel två följer en kort bakgrund och kontext till studien. Kapitel tre är en översikt av forskning som är relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Kapitel fyra innehåller en teorigenomgång där centrala begrepp presenteras. I kapitel fem redogörs för forskningsmetod, studiens kontext, insamling av empiri samt analysverktyg. Kapitel sex utgörs av studiens resultat indelat i fem teman. I det sjunde och sista kapitlet diskuteras och sammanfattas resultatet.

## 2 Bakgrund

Jag inleder detta kapitel med att beskriva själva antologin och det projekt som *En bro av poesi* utgör och fortsätter sedan kapitlet med att sätta förskoleklassens uppdrag i kontext och i förhållande till förskola och skola (åk 1-9). Kapitlet avslutas lärares förhållningssätt och språksyn och argument för poesididaktik.

### 2.1 En bro av poesi

Höstterminen 2021 skänktes antologin *En bro av Poesi* (2021) till landets alla sexåringar i förskoleklass. Boken delades ut i förskoleklassen att arbeta med, men också för att den sedan skulle tas hem och inspirera till fortsatt läsning i hemmet. Till varje skola med förskoleklass följde förutom antologierna till sexåringarna också en klassuppsättning för att främja poesiläsning i alla årskurser och för att elever ska kunna återkomma till antologin under sin skolgång (Svenska Akademien, 2021). Projektet genomfördes på initiativ av Svenska Akademien, som finansierat projektet tillsammans med Skolverket, och av Litteraturbanken Skola. Boken distribuerades sedan med hjälp av Skolverket, Läsrörelsen och förlaget En bok för alla. I skrivande stund ser det ut som om gåvan var en engångsföreteelse.

Antologin består av 59 dikter utvalda av Ann Boglind och Anna Nordlund<sup>5</sup>. Över 50 poeter finns representerade, däribland Harry Martinsson, Karin Boye, Hanna Lundqvist, Tage Danielsson, Emma och Lisen Adbåge, Zacharias Topelius med flera. Enligt antologiförfattarna är urvalet inte gjort med tanke på en svensk kanon. De är snarare valda för att de säger något om vår tid och för att det är dikter som kan väcka tankar och funderingar hos barn och också leda till samtal mellan barn och vuxna.. En annan medveten tanke med urvalet är att erbjuda poesi för alla åldrar och på så vis uppmärksamma den svenska poesiskatten. Syftet med antologin och dess urval av dikter är att ge barn tillsammans med vuxna en möjlighet att skapa gemenskap och nyfikenhet kring poesi (Svenska Akademien, 2021b).

---

<sup>5</sup> Anna Nordlund är docent i litteraturvetenskap och lektor i didaktik vid Uppsala universitet, Ann Boglind är tidigare lektor i svenskämnet didaktik vid Göteborgs universitet.

Varje dikt är originalillustrerad av en barnboksillustratör. Bilderna är tänkta att ge inspiration till samtal och en ingång till dikterna. Som ett komplement och ett stöd till lärare, och andra vuxna som läser boken tillsammans med barn, finns två lärarhandledningar och genom ett samarbete med *Svenska Utbildningsradion*, *UR Play*, har några av dikterna gestaltats och filmatiserats, i vissa fall tonsatts, för att ytterligare tillgängliggöra dikterna för barnen (Svenska Akademien, 2021; UR Play, 2021). Antologin med dess kringmaterial är med andra ord resultat av ett gediget arbete med många inblandade.

## 2.2 Förskoleklassen - En unik skolform

Förskoleklassens unika uppdrag som bro mellan förskola och skola är både komplext och viktigt. Genom förskoleklassens verksamhet ska eleverna ges möjlighet att bland annat finna sin identitet som läsare och skribenter och samtidigt ska detta ske så lustfyllt och lekfullt att det också bygger för ett livslångt lärande (Skolverket, u.å.). Barnen ska förberedas för skolan samtidigt som de utvecklas genom lek och i lustfyllt utforskande. Nedan följer en beskrivning av förskoleklassen, dess uppdrag och skolform.

Förskoleklassen nämns för första gången i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94* (1994) och då i samband med uppmaning om att alla i skolan ska verka för samarbete och samverkan mellan skola, förskola fritidshem och förskoleklass. När förskoleklassen som egen skolform presenterades i en proposition 1998 (1997/98:94) var tanken att upprätta och förtydliga uppdraget att föra samman förskolans uppdrag med skolans men att de olika verksamheterna också skulle spilla över på varandra. Leken, skapandet och barnets eget utforskande och nyfikenhet skulle fortsätta vara grunden i förskoleklassen samtidigt som desamma skulle förtydligas i skolan och bygga för och gynna ett fortsatt lärande framåt i enlighet med de kriterier som ligger till grund för bedömning av kunskaper och betyg. Med dessa förutsättningar skulle en egen pedagogik och egna förhållningssätt etableras för att bli en bro mellan förskola och skola (Skolverket, u.å.). Höstterminen 2018 blev förskoleklassen obligatorisk och Sverige fick en grundskola med årskurserna 0–9. Dock var förskoleklassen redan 2016 en egen skolform och fick en egen del, *Del 3*, i *Lgr11*, numera *Lgr22* (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2022). Denna del skulle komplettera del 1 och del 2: *Skolans värdegrund och uppdrag* samt *Övergripande mål och riktlinjer* (Skolverket, u.å.; *Lgr22*, 2022). I inledningen till *Del 3* står tydligt att undervisningen ska utformas så att eleverna ges förutsättningar att utvecklas i riktning mot de kriterier för bedömning av kunskaper och betygsriterier som senare kommer att gälla, men också att undervisningen ska främja elevernas fantasi, inlevelse och förmåga att lära genom lek, rörelse och skapande. I uppdraget ligger också att ta till vara elevernas nyfikenhet och ge dem möjlighet att utveckla intresse för att använda sitt språk både i tal och skrift. Eleverna ska

få möjligheter att läsa, lyssna, samtala och skriva om olika texttyper<sup>6</sup>. Elever med annat modersmål ska ges möjlighet att uttrycka sig på både svenska och sitt modersmål. Eleverna ska också skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Det här är innehåll som också återfinns i de delar som rör år 1-9 och är alltså inte unikt för förskoleklassen (Lgr22, 2022).

Redan i början av 2000-talet, långt före förskoleklassen blev obligatorisk, genomfördes studier i förskoleklassen där förhållandet mellan förskola och skola och förskoleklassens uppdrag problematiserades. Gustavsson och Mellgren (2005) såg i sin studie att synen på barns väg in i skriftspråket måste förändras för att kunna möta eleverna där de befinner sig i sin utveckling och därmed kunna leva upp till läroplanen i ett längre perspektiv. De såg också en negativ effekt på elevernas läs- och skrivutveckling om inte lärare i förskola och skola tog elevens perspektiv när det kom till att uttrycka sig genom skriftspråket och att lärarna också hade svårigheter att skapa funktionell undervisning där eleverna får möjlighet uttrycka sig i meningsfulla sammanhang.

Förskoleklassens position mellan förskola och skola, övergången mellan förskola, förskoleklass och årskurs 1, mellan olika utbildningstraditioner, och möjligheten att integrera de båda är en pågående process. I en remiss föreslås grundskolan bli tio-årig i ordets rätta bemärkelse och förskoleklassen i så fall byta namn till årskurs 1 (SOU 2021:33). Detta är en utredning som väcker frågor om förskoleklassen och förskoleklasslärarens existens. Viktigt att nämna är att i den proposition som lagts fram tydliggörs förskoleklassens unika pedagogik och förskoleklasslärarens unika profession med kunskap om leken, skapandets och utforskandets kraft (Skolverket, u.å.).

Elever i förskoleklassen har kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling. Detta beror bland annat på att de under sina första år i livet haft olika förhållande till språket och skriftspråket beroende på vilka sammanhang de befunnit sig i (Fast, 2013). Även om barns väg in i läsande och skrivande börjar mycket tidigare är det nu deras utbildning att bli en läsande och skrivande person börjar på allvar. Att bli fonologiskt medveten är ett första steg in i att behärska skriftspråket tekniskt och flera forskningsstudier har entydigt visat att fonologisk medvetenhet är starkt sammankopplad med tidig framgångsrik läsinlärning (Stahl & Murray, 1994; Bjaalid, Høien, Lundberg & Stanovich, 1995; Häggström, 2018; Lundberg, 2001 i urval). Detta innebär att en förutsättning för att förstå principerna för skriftspråket är att kunna rikta sin uppmärksamhet till det ljudsystem som språket är uppbyggt av. Att höra och konstruera rim, klappa stavelser och dela upp talet i ord är en del av den fonologiska medvetenheten. Ett barn måste framför allt kunna höra och förstå att vårt tal kan delas upp i små ljuddelar, fonem, som är språkets minsta betydelseskiljande språkdelen. Barn vet tidigt att bokstäver finns och har ett namn. I förskoleklassens uppdrag ligger att kombinera upptäckarlusten för skriftspråket

---

<sup>6</sup> Det finns olika sätt att beskriva olika texters syfte och struktur. Jag har valt 'texttyp' eftersom det är ett begrepp som används i Lgr22 (2022). Viktigt att påpeka är dock att i F-3 benämns olika texttyper "olika texter" löpande text.

samtidigt som undervisningen syftar till att eleverna rent tekniskt knäcker läs- och skrivkoden, det vill säga att behärska och förstå kopplingen mellan ljuden i språket och (Lundberg, 2001).

### 2.3 Lärares förhållningssätt och språksyn

Undervisning ska i skolan ge eleverna goda förutsättningar att använda språket i meningsfulla sammanhang, där eleverna ska utveckla färdigheter som tala, läsa, skriva och lyssna (Lgr22, 2022). För att förstå svenskämnet i skolan delar Malmgren (1996) in det i tre konceptioner; ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne. Till dessa läggs också en fjärde konception; ett *multimodalt svenskämne* (Bergöö, 2005; Schmidt, 2013; Dahlbäck, 2016, 2017) Kort kan dessa beskrivas att inom *färdighetsämnet* antas eleverna utveckla kunskap om hur text kan uttryckas korrekt där innehållet är underordnat formen. För barn i förskoleålder kan detta då innebära fonem-grafemkoppling, förandet av bokstäver, dela upp meningar i ord och så vidare. Färdighetsämnet brukar förknippas med läroböcker innehållande skrivuppgifter och fylleriuppgifter. Svenska som *litteraturhistoriskt bildningsämne* innefattar ett urval av litteratur och författare som ska behandlas. Enligt Malmgren (1996) är detta den kanon av litteratur som utgör vårt kulturarv och som också anses personlighetsutvecklande. I den *erfarenhetspedagogiska konceptionen* av svenskämnet står elevernas erfarenheter och förutsättningar i fokus. Med nyfikenhet och elevens intresse utforskas i ett kommunikativt sammanhang innehållet i ett arbete. Ett meningsskapande sammanhang ses här som en förutsättning. I den erfarenhetspedagogiska konceptionen ingår också multimodala och estetiska uttrycksformer som didaktiska verktyg. I den här *multimodala konceptionen av svenskämnet* ingår estetiska uttrycksformer. Tankar, känslor, erfarenheter och kunskaper gestaltas, uttrycks och kommuniceras på olika sätt som och en väg in i skriftspråket för att visuellt, musikaliskt, verbalt, skriftligt eller multimodalt för att kompensera för olikheter och skapa gemenskap (Dahlbäck, 2016, 2017). Utifrån dessa konceptioner framträder också förhållningssätt och ett sätt att se på språk. Malmgren (1996) talar här om en *formaliserad språksyn och en funktionaliserad språksyn*. Med formaliserad undervisning menas att språkets formella sidor som till exempel stavning, välskrivning och grammatik betonas. Språket ses som en teknisk färdighet. Syftet är att det på sikt ska gynna färdigheten eftersom den automatiseras. Men inlärning blir också mer effektiv om den sker i ett *funktionellt* sammanhang. Det handlar här om att inlärningen sker i ett meningsfullt sammanhang, med ett syfte och kanske till och med en mottagare. Enligt Säljö (2014) ska också sammanhanget vara så autentiskt som möjligt och fokus ligga snarare på att skapa något eget än att något är rätt eller fel eftersom läsande och skrivande enligt denna syn från elevens sida ska ses som meningsfullt. För elever som befinner sig i den begynnande läs- och skrivutvecklingen är det viktigt att få använda flera olika språkliga verktyg, i meningsfulla, gärna lekfulla, sammanhang där upptäckarlust och nyfikenhet uppmanar till vilja att utforska språket. I den funktionaliserade undervisningen lär sig eleverna använda språket samtidigt som de lär sig om världen runt sig och världen inom sig (Liberg, 1990; Malmgren, 1996; Schmidt, 2013; Skoog, 2005; Säljö, 2014). Men det ena utesluter inte det andra. I en balanserad undervisning erbjuds eleverna både formell och funktionell form. I

Vetenskapsrådets (2015) översyn av framgångsrik tidig läs- och skrivundervisning visade det sig att undervisning som tillsammans med formell, explicit undervisning integreras med meningsfulla, funktionella aktiviteter ger en positiv läs- och skrivutveckling.

### 2.3.1 Argument för poesididaktik i förskola, förskoleklass och skola

Wolf (2004) skriver att lärare gör klokt i att uppehålla sig i kopplingen mellan poesi och språkutveckling. Han anger tre argument för att läsa och skriva poesi och dikt med yngre elever: *funktionella argument*, *litteraturargument* och *emancipatoriska argument*. De funktionella argumenten kan även benämnas strukturella och pragmatiska och främjar till exempel språkutveckling, skrivförmågan, att utveckla sitt skrivflöde och sin berättarförmåga; förstå vikten av precision i tal och skrift, att lära sig lyssna, uppleva något angenämt, ha trevligt och roligt och att få känna sig lycklig. Litteraturargumenten handlar om att undersöka innehåll och uppbyggnad, språk och stil, komma i kontakt med formspråk, att bli inspirerad till verbala experiment och att i viss mån tillägna sig det litterära kulturarvet. Emancipatoriska argument innebär att undersöka, förstå, reflektera och engagera, uttrycka känslor, tankar, åsikter, utveckla fantasin och känslolivet, vidga sina erfarenheter och insikter, pröva värden och värderingar genom poesi (ibid).

## 2. 4 Sammanfattning bakgrund

I förskoleklassen, då eleverna rent formellt börjar undervisas om skriftspråket, möter lärarna elever med olika erfarenheter och kunskaper. Några elever har redan knäckt koden, en har lekt skola varje dag och har längtat efter en egen bokstavsbok, en elev vill bara leka men känner igen sitt och kompisarnas namn, en har ett annat modersmål och reciterar poesi utantill och en annan har Harry Potter i armhålan. Eleverna har i olika kulturella och sociala sammanhang mött text och befinner sig nu på olika sätt och olika långt i sitt utforskande av skriftspråket. Forskning visar att när skriftspråkande sätts i meningsfulla sammanhang tillägnar sig eleverna språket och de får utifrån sina egna erfarenheter bygga på sin identitet som läsande och skrivande individer (Liberg, 1990; Malmgren, 1996; Schmidt, 2013; Skoog, 2012; Vygotsky, 1930/2001; Säljö, 2014). Förskoleklassåret är tänkt som den passage som förenar två positioner, bron som ska förena förskola och skola. Eleverna är på väg in i skriftspråket och här ska det ta fart på allvar och inspirera och bygga för fortsatt lärande och skriftspråkande. Det är ett viktigt år i ett barns skolgång och liv (Skolverket, u.å.) och det var till dessa elever *En bro av poesi* delades ut.

## 3 Tidigare forskning

I följande kapitel redogörs för forskning kring barns *skriftspråkande*. Med skriftspråkande menas här både läsning och skrivande men också olika kreativa sätt att använda skriftspråket (Säljö, 2014). Vidare beskrivs forskning kring yngre elever och poesi.

### 3.1 Vägar in i skriftspråket

Inledningsvis beskrivs literacy som forskningsfält. Därefter beskrivs barns vägar in i skriftspråket och hur barn lär sig läsa och skriva och den medvetenhet som krävs för en djupare förståelse och tillägnandet av skriftspråket. Därefter redogörs för forskning om dialogiska samtal och litteraturläsning.

#### 3.1.1 Literacy och det vidgade textbegreppet

Det engelska ordet *literacy* kan översättas med läs- och skrivkunnighet medan *literacy* som forskningsfält utöver detta förmedlar en vidgad syn på läsande och skrivande. Varför ett svenskt begrepp, som till exempel litteracitet, inte alltid används i det här sammanhanget förklaras med att begreppet olyckligt kan kopplas samman med litterat eller också illitterat, vilket då leder till att distinktionen av själva begreppet tillsammans med forskningsfältet går förlorad (Wahlström, 2019). Säljö (2014) översätter literacy till svenska som *skriftspråkliga aktiviteter* och *skriftspråkande* vilket möjligen kan vara ett alternativ till *literacy*.

Literacy som forskningsfält har vuxit fram under andra halvan av 1900-talet med förgrundsfigurer som Marie Clay, (1966, 1991), Louise Rosenblatt (1988, 2002), Brian Street (1984), David Barton (2007) och Kress & Van Leeuwen (1996/2021). I Sverige har bland andra Liberg (1990), Fast (2007) och Schmidt (2013) satt forskningen i en svensk kontext. Inom literacyfältet beskrivs läskunnighet snarare som en mental förmåga men även som representationsform och social och kulturell praxis (Fast, 2007). Med det menas att texter uppstår i sociala och kulturella kontexter beroende av människor, sammanhang och tid. Läs- och skrivkunnighet inkluderar här förståelse och hantering av en mångfald av texter och medier. Det innebär också att tolka och producera text i olika former, inklusive digitala medier, visuella representationer, ljud och andra former av text. Den vidgade synen på text omfattar förmågan att kunna använda och skapa texter i olika modaliteter och uttryck, att kritiskt analysera och att tolka olika texter, att förstå hur texter uppstår i sociala sammanhang och hur olika texter påverkar människor och samhällen (Gustafsson & Mellgren, 2005; Fast, 2007; Wedin, 2017; Wahlström, 2019; Kress & Van Leeuwen, 1996/2021). Den här vidgade synen på läs- och skrivkunnighet innebär dessutom att människor ska ges möjlighet att ta aktiv del i samhället och nå sina personliga mål. Med andra ord ses literacy som en förutsättning för ett demokratiskt samhälle (UNHCR, 2023)<sup>7</sup>.

Individen ses som en aktiv deltagare och medskapare av den sociala praktik som uppstår kring skriftspråket (Barton, 2007; Liberg, 2006). Ur ett literacyperspektiv kommunicerar, läser och skriver människan via tecken, tal, ljud och bilder. Borgfeldt (2017) förklarar multimodala texter

---

<sup>7</sup> UNHCR:s definition av literacy (2023): Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential. And to participate fully in their community and wider society.

som texter där flera modaliteter<sup>8</sup>, olika sätt att uttrycka sig och kommunicera, samspelar. Ett exempel kan vara att text och till exempel bild förstärker varandra. Det kan också vara att läsa en trafikskylt där symboler, färg och form förmedlar ett budskap. Förmågan att läsa bilder kan också benämnas *visual literacy* som förtydligar att människan också har en visuell läskunnighet utifrån sitt kulturella sammanhang (Fast, 2007). Inom literacyfältet är alla system för kommunikation viktiga och att begränsa till enbart symboler, bilder och tecken vore att förminska människans möjlighet att uttrycka sig, göra sig förstådd eller förstå (Fast, 2007; Vygotsky, 1930/2001). Fast (2007) menar att eftersom all undervisning bygger på kommunikation förutsätter det att alla system för kommunikation används vilket också inkluderar alla estetiska uttrycksformer såsom bild, form, sång, musik, drama och rörelse. Vygotsky (1930/2001) hävdade tidigt att genom att använda estetiska uttrycksformer i undervisningen ges elever möjlighet att både uttrycka sin förståelse samtidigt som det kan bidra till bestående och djupare kunskap. I en studie genomförd i en årskurs 1 visade det sig att undervisning där språk och musik samspelade gav eleverna en rik variation av kommunikation och semiotiska resurser. Förmågan att lyssna efter ljud och rytm i både musik och språk övades, upprepades och varierades genom användning av sånger och musik och det gav eleverna möjlighet till både språkligt och musikaliskt lärande (Dahlbäck, 2017).

### 3.1.2 Emergent literacy

Early Childhood Literacy (Hall, Larsson & Marsch, 2003) eller *Emergent Literacy* (Clay, 1966; Goodman, 1985; Barton, 2007) är samlingsbegrepp för den forskning som studerar hur barn skapar mening genom olika språkliga uttryck och hur de använder skriftspråket innan de lärt sig läsa och skriva i vedertagen mening. Det beskrivs ofta som det första steget i läsutvecklingen på väg till läs- och skrivkunnighet. Enkelt förklarar innebär det att det lilla barnet tidigt tillägnar sig verktyg och färdigheter som behövs för att läsa, skriva och uttrycka sig. Precis som alla utvecklingsprocesser banar de väg för mer komplex läs- och skrivkunnighet och förståelse (Clay, 1966; Goodman, 1985; Hall m.fl., 2003; Barton, 2007 i urval). Man menar att barn befinner sig i ett ständigt textflöde och redan från tidiga år blir barnen medvetna om att tecknen förmedlar ett budskap, kanske vid högläsning eller när föräldrarna skriver listor eller genom andra skriftspråkliga aktiviteter i familjen. Barn vet tidigt att bokstäver finns och har ett namn. Den unika literacypraktik, hur skriftspråkande sker, som finns inom varje familj benämns *family literacy* (Clay, 1966; Fast, 2007; Schmidt, 2013). Genom familjen och samhället runt omkring möter barnet text i olika former och fram växer en kommunicerande, läsande och skrivande person långt innan barnet får undervisning och lär sig att läsa och skriva i formell mening. Ett litet barn kan, om det är vant vid att läsas för, ”läsa” en bok för sitt syskon där det bläddrar, ”läser”, läser bilder och visar. Fast (2007) studerar sju barns skriftspråkande aktiviteter i förhållande till hur förskolan bemöter barnens erfarenheter. Ho ser i sin studie att

---

<sup>8</sup> Modaliteter kan beskrivas som olika former av semiotiska system som är både verbala och icke-verbala språk, till exempel tal, skrift, musik, bild, film, rörelse, dans och drama. I en multimodal text är sällan ett system ensamt i meningsskapandet (Liberg, 2003).



barnen kommer till förskolan med olika erfarenheter av text och oftast beror det på hur text används i närmsta familjen och vilka sociala sammanhang familjen deltar i. Fast ser också ser att väldigt liten hänsyn tas till vad eleverna redan kan. Hon menar att förskola och skola måste bli bättre på att möta varje elev utifrån de kunskaper, dess erövrade och framväxande läs- och skrivkunnighet, som eleven besitter (ibid).

När eleverna får undervisning börjar ett nytt upptäckande av skriftspråket i nya sammanhang och då upphör *emergent literacy* (Clay, 1966; Goodman, 1985). Det krävs en viss teknisk färdighet för att behärska skriftspråket och att bli en läsande och skrivande person. Som nämnts tidigare måste barnet erövra en kunskap om språkljud och bokstäver och hur dessa kombineras och kopplas. Inom formell läs- och skrivundervisning sker detta vanligtvis vid skolstart (Stahl & Murray, 1994; Bjaalid, Høien, Lundberg & Stanovich, 1995; Häggström, 2018; Lundberg, 2001 i urval). I verkligheten sker erövrandet av skriftspråket vid olika tillfällen i olika barns liv och många barn har redan knäckt koden när de börjar förskoleklass (Liberg, 1990, Fast, 2007). Att erövra skriftspråket är en komplicerad process och att bli en läsande och skrivande person är mycket mer än att behärska avkodningsfärdigheter. Det handlar om att skapa mening i förhållande till sig själv och sin omvärld, om att kunna kommunicera i olika sammanhang men också att förstå det som kommuniceras runt en (Liberg, 1990; Skoog, 2012; Schmidt, 2013).

### 3.1.3 Meningsskapande

I bakgrunden beskrivs funktionell undervisning (Malmgren, 1996). Enligt denna språksyn är det viktigt att barn ser meningsfullheten i skrivande och läsande. Liberg (1990) ser i sin studie att läsande växer fram och utvecklas i meningsfull interaktion mellan barn och vuxna och att samtalet om det som läses och skrivs förstärker lärande. Men framför allt ser hon att drivkraften i lärande är barnets strävan att *skapa mening* (Liberg, 1990). Liberg skriver vidare att elever måste ges rikliga möjligheter och tillfällen att på egen hand och tillsammans med andra utforska både talat och skrivet språk för att behärska och förstå syftet med att läsa och skriva och att de också måste få möjlighet att skapa en identitet som en läsande och skrivande person. Viktigt är också att detta sker i ett tryggt sammanhang där elever får möjlighet att pröva i en uppmuntrande och tillåtande miljö för att utmanas och utvecklas (Liberg, 1990). Skoog (2012) ser i sin studie att elever i liten skala får möjligheten att koppla läsandet och skrivandet i skolan till sin egen livsvärld vilket hon menar är en av förutsättningarna för en meningsskapande undervisning. Enligt Schmidt (2013, 2015) förutsätter meningsskapande förundran, dialog och tolkning och också en syn på eleven som talande, medskapande och berättande. Schmidt hänvisar till Langers forskning (1995) kring elevers meningsskapande där Langer menar att elever behöver utgå från egna erfarenheter och upplevelser och också möta andras. Det är också väsentligt att elever får gestalta eller skapa något nytt för att lärande ska ske och mening skapas. Hon menar att först när elever får möjlighet till detta skapas nya möjligheter och ett meningsskapande och identitetsskapande kan ske. Schmidt (2013) betonar att undervisning i skolan måste ge elever möjlighet att få skapa utifrån egna föreställningar och ge dem minnen av text, som de sedan

kan använda i möten med andra texter, för att se sig själva som skriftspråkare och meningsskapare.

Att erövra skriftspråk är en komplicerad process, som innefattar mer än avkodningsfärdigheter. I den här processen, som är livslång, beroende på mångfalden av text vi möter och använder, visar forskning att det är naturligt för barn att skriva innan de börjar läsa (Liberg, 1990; Dahlgren & Olsson, 1999; Gustafsson & Mellgren, 2005; Taube, 2013). Detta har en mängd olika orsaker men främst handlar det om att barnet skriver det ord det kan och använder de bokstäver det kan och styr i och med detta innehållet i texten. Läsning däremot kräver att du kan och förstår orden som är skrivna men också att du behärskar alla bokstäver (Taube, 2013). Men det är inte bara lätt att skriva. Vygotsky (1930/2001) framhåller svårigheten för barn i det begynnande skrivandet. Han menade att barnets språk och tal är relativt utvecklat och i förhållandet till det första trevande skrivandet kan barnet uppleva en frustration i att inte behärska skriftspråket fullt ut och få ner det som ska uttryckas i skrift. Skriftspråket har egna regler och övergången gör barnets språk mer onyanserat vilket för barnet kan upplevas frustrerande. Men om barnet får skriva om något som är viktigt och betyder något för barnet blir det motiverat och kommer att skriva:

”Något har samlats inuti, som kräver att få komma ut, som kräver sitt uttryck, som strävar efter att få sättas på pränt. När barnet har något att skriva om, skriver det på stort allvar.” Om man förmår barnet att skriva om ett ämne som barnet omfattar med sitt inre, som upprör och inspirerar det till att uttrycka den inre världen i ord.” (Vygotsky, 1930/2001, sid. 61)

Forskning visar att när skriftspråkande sätts i ett meningsfullt sammanhang tillägnar sig eleverna språket och de får utifrån sina egna erfarenheter bygga på sin identitet som läsande och skrivande individer (Liberg, 1990; Malmgren, 1996; Schmidt, 2013; Skoog, Vygotsky, 1930/2001; 2005; Säljö, 2015). Dahlgren och Olsson (1985) uppmärksammade tidigt i en studie att elever inte såg något meningsfullt i skolskrivandet utan snarare att skriftspråkande i skolan enbart syftade till att bli en bättre läsare och skribent i ett skolsammanhang. De såg helt enkelt inte meningen med skrivandet och läsandet förutom att lära sig själva tekniken. I en aktuell studie om elevers tidiga skolskrivande uppmärksammas att fokus fortfarande ofta ligger mer på form än innehåll och att i de klassrum där elever var mer medskapande och delaktiga i skrivandet gynnades elevers egna fantasifulla skrivande (Björk, 2023). Björk fann i sin studie argument för att eleverna borde få mer inflytande över innehåll i texter eftersom de kommer till skolan med många olika erfarenheter. Större utrymme för fantasi och egna erfarenheter skulle, enligt Björk, kunna bidra till mer meningsfullt skrivande för eleverna.

### **3.1.4 Dialog, tolkning och samspel**

Som nämndes ovan förutsätter meningsskapande förundran, dialog och tolkning (Schmidt, 2013, 2015). I ett dialogiskt samtal är deltagarna aktiva och i samspel med varandra. Dysthe (1996) hävdar att det flerstämmiga klassrummet, där alla röster blir hörda, är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Hon menar vidare att ett flerstämmigt klassrum kännetecknas av

att elevers tankar och funderingar ges utrymme och är en tillgång och resurs i det lärande som sker. Motsatsen till dialogiska samtal är de mönster som kallas IRE-Initiation-Response-Evaluation (Mehan, 1979) eller IRF-Initiation-Response-Feedback (Sinclair & Coulthard, 1975). Dessa är helt kort beskrivet ett 'helklassamtal' där lärare initierar med en fråga, en elev svarar och läraren ger respons eller uppföljning. Förutom att strukturen bidrar till begränsat utrymme för eleverna att vidareutveckla eller påverka samtalet bidrar den också till att läraren blir ägare av "rätt" svar. I ett dialogiskt samtal är deltagarna aktiva och i samspel med varandra. Lärarens röst är en av alla (Dysthe, 1996). Säljö (2015) menar att samtalet är och har alltid varit den viktigaste utgångspunkten för lärande eftersom det möjliggör för människor att uttrycka och utvecklas tillsammans. Förutom att dialogiskt organiserad undervisning utgår ifrån diskussion och att kunskap skapas genom interaktion mellan olika röster, bidrar den också med personliga tolkningar och erfarenheter (Igland & Dysthe, 2003).

Rosenblatt (1988, 2002) beskriver hur viktigt samspelet och interaktionen mellan författare, text och läsare är och att undervisning måste handla om att skapa ett givande samspel för att skapa förståelse. Barnet måste först utveckla en förmåga att knyta an till sina egna erfarenheter och sin egen livsvärld i sin tolkning av en text för att förstå vad texten handlar om och vill säga. Schmidt (2013) menar att för att kunna läsa och förstå måste läsare kunna tolka, vilket innebär att växla mellan det bekanta och obekanta. Mötet med andras tolkningar är viktiga för att kunna få nya insikter. Wennerström Wohrne (2015) menar dessutom att det är viktigt att elever förstår att det finns olika typer av texter, genrer, för att sedan utveckla förmåga att analysera texter och sätta ord på egna tolkningar. De strategier en läsare använder för att förstå en text kallas för läsförståelsestrategier och elever behöver enligt Langer (1995/2017) stöd att använda och träna dessa strategier och då med olika texter. Exempel på strategier kan vara att se inre bilder, göra kopplingar på olika sätt och att göra inferenser (dra slutsatser) på olika nivåer och ställa frågor till texten (Westlund, 2013). Elever måste få träna detta och föra metaspråkliga<sup>9</sup> samtal om text (Langer, 1995/2017).

### 3.2 Poesi i yngre åldrar

I en alldeles nyligen publicerad studie av forskare vid Uppsala universitet uppmärksammas att lärares inställning till poesi och poesiundervisning påverkar barns möte med poesi. Samtidigt såg de att 6-7-åringars språkutveckling, i sitt utforskande av språket genom lek med ord och rytm, gynnades ytterligare av poesiarbete (Mattlar, Nordberg & Wennerström Wohrne, 2024). Diktläsning och samtal om dikt upplevs som svårt och oåtkomligt av många lärare (O'Hara, 1999; Wolf, 2004; Sigvardsson, 2022) samtidigt som det poetiska ofta återfinns i barns språklekar och experimenterande med språk (Tjukovskij, 1976; Pramling & Samuelsson, 2010). Pullinger (2018) menar att barns språk ofta inleds i det poetiska. Som nämndes i inledningen till uppsatsen är detta något som tvistats. Å ena sidan är poesi fylld av okonventionella liknelser,

---

<sup>9</sup> Metaspråkliga samtal- ett språk för att kunna tala om språket. Ett sätt att medvetandegöra eleverna om vad som kännetecknar texter de arbetar med när det gäller struktur och språkliga drag (Skolverket, 2012).

metaforer, rim, rytm och så vidare som också tilltalar det lilla barnet (Tjukovskij, 1976; Pramling & Samuelsson, 2010) och å andra sidan finns de som hävdar att det krävs skolning, bildning och träning för att kunna skriva och läsa poesi (Cohn Livingston, 1984; Wilson, 2007). Wilson (2007) menar till exempel att poesi som litterär form är den mest krävande av alla texter elever kommer att möta. Pramling och Samuelsson (2010) definierar poesi som "den 'punkt' där högkonstrnärligt språk och barnspråk möts" (s. 11) och lyfter fram likheten mellan poeten som försöker fånga känslor, stämningar, möten och upplevelser med förskolebarnen som i sin strävan att finna orden befinner sig i samma situation. Poeten och författaren Michael Donaghy (2005 refererad i Pullinger, 2018) menar att alla poeter strävar efter att se världen med ett barns sinnestillstånd och att också kunna uttrycka sig lika kreativt. Han beskriver all poesi som 'kids stuff'. Samtidigt menar andra forskare att dessa påståenden inte alls är ett utlopp av kreativ kraft utan att barns spontant metaforiska och utforskande språk ligger i linje med deras naturliga språkutveckling. Elever behöver också lära sig skriva dikt och då lära sig av befintlig poesi (Cohn Livingston, 1984; Sloan, 2019; Wilson, 2007).

De flesta studier om poesiläsning och skrivande behandlar mellanstadiet och uppåt. O'Hara (1999) genomförde en studie med lärare för elever i mellanstadieåldern. Framför allt ville han veta varför det upplevdes som svårt, både av lärare och elever, att förstå, läsa och skriva poesi. Lärarna såg att eleverna inte hade fått uppleva poesi i tillräckligt stor grad utan snarare tolkat med 'rätta svar' och därför upplevde poesi som tråkigt och svårt. En av slutsatserna O'Hara drar av studien är att elever måste få tidiga upplevelser av poesi, och få minnas goda erfarenheter av poesi för att sedan längre upp i åldrarna ha en öppen inställning och att detta är nödvändigt för att låta poesin ta plats i unga människors liv. Mattlar m. fl. (2024) menar att barn som känner att det hen tänker om poesi spelar roll har en god förutsättning att fortsätta utvecklas till en reflekterande litteraturläsare genom hela skolgången. I samma studie såg man att lärares och elevers självförtroende och tillit till sig själva och varandra som poesiläsare var nödvändig men också att detta var något växte under arbetets gång (ibid). Som nämnts tidigare finns få studier om barn i förskoleåldern och poesiundervisning men i en studie från Sydkorea undersöktes huruvida fyra-sexåringar utvecklade en förståelse för mångfald och jämlikhet genom poesiskrivande (Kim, Wee & Lee, 2017). Forskarna kom fram till att poesi kan bidra till att främja barns kritiska medvetenhet och att det också är en väg att hjälpa elever att hitta sin identitet och framför allt att uttrycka sina egna röster. Artikelförfattarna menar att poesiskrivande uppmuntrar små barn att ställa kritiska frågor om sig själva och om sin omvärld och att arbetet i sig var identitetsutvecklande

Flera studier visar på vinsterna med att låta yngre elever skriva och läsa poesi. Wilson (2021) hävdar utifrån *Transaktionsteorin*<sup>10</sup> (Rosenblatt, 1988) att relationen mellan elev och befintlig poesi och litteratur är viktig för elevers eget skrivande. Om eleverna ska hitta sin egen litterära

---

<sup>10</sup> Louise Rosenblatt (1988) myntade begreppet Transactional Reader-Response Criticism. Hon ansåg att både texten och läsaren behövs lika mycket för att skapa mening. Hon menar att det sker "transaktion" mellan läsare och text baserad på personliga associationer.

röst måste genren vara bekant. Det är i utforskandet och upplevelsen av poesi som eleverna kan få möjlighet att förstå poesi men också att hitta sin egen röst. Heard (2021) menar att innan man blir poet måste man läsa mycket poesi. Genom att höra många dikter blir eleverna förtrogna med poesins 'röst' och det kan förbereda eleverna för eget poesiskrivande. Lambirth, Smith och Steele (2012) såg i sin studie att det inte alltid handlade om lärarens kunskap om och personliga intresse i poesi för att nå en framgångsrik undervisning. Det var när lärare och elever i dialog utforskade poesi som undervisningen blev framgångsrik. Lärarens professionalitet tillsammans med personlig upplevelse var de faktorer som bäddade för en lyckad poesiundervisning (Lambirth m.fl., 2012). Heard (2021) argumenterar vidare för att samtal om dikter ska väcka frågor inom lyssnaren och att färdiga frågor eller frågor med färdiga svar tar bort glädjen i att utforska poesi och dikt. En dikt ska få en att känna något, uppleva, förvånas och bekräftas. Det är först då som det går att prata om dikt. Samuelsson, Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt, C. (2009) menar att lärarens förmåga att leda metasamtal om språket är avgörande för poesiarbete i skolan och Heard (2021) framhåller att det kräver en god samtalsledare för att inte tolka och analysera så att glädjen i diktläsningen går förlorad.

I en studie om poesiskapande i åldrarna 2-8 år (Pramling m fl., 2009) undersöks poesiundervisning och elevers eget diktskrivande. I diskussionen föreslås att lärare måste verbalisera vad poesi är och hur det går till att skriva poesi för att engagera eleverna i metaspråkliga samtal om poesi och det poetiska språket. Eleverna måste sedan få skriva egen poesi. På så sätt säkerställs att eleverna får skriva om sådant som berör och intresserar dem (Pramling m. fl., 2009). Detta bekräftar att i den tidiga läs- och skrivutvecklingen är det viktigt att barnens röster blir hörda och att de är viktiga nog att skrivas ner på papper (Fast, 2007; Malmgren, 2009; Pramling & Samuelsson, 2010; Schmidt, 2013). Pramling och Samuelsson (2010) menar att just detta kan vara skäl nog att 'plantera' poesi i tidig ålder. Poesiskapande aktiviteter kan alltså potentiellt gynna många viktiga aspekter av att bli språkligt kompetent. Författarna menar att en intellektuellt rik individ kan kommunicera världen på en flera olika sätt och att låta barn skriva poesi ger inte bara barnen skriftspråksutveckling utan också en utveckling av poetiskt kunnande men framför allt att det också skapar "rika, mångfacetterade individer" (s. 176). De tillägger dock att det är viktigt att vara medveten om att arbete med den poetiska genren utvecklar vissa, men inte alla, språkliga förmågor. Björk och Liberg (1999) menar att poesins ofta korta och koncentrerade form är tillgänglig för yngre elever. Den inbjuder att läsa tillsammans med en vuxen men också som inspiration för att stimulera elever att själva skriva. Diktens form, där skrivregler inte är primära, låter elever i utforskandet av skriftspråket själva skriva, uttrycka, upptäcka, fantisera och skapa mening med text (ibid.).

## 4 Teori

I följande kapitel beskriver jag teoretiska utgångspunkter och begrepp som används för att analysera och förstå studiens empiri.

I min studie spelar förskoleklassrummets sociala och språkliga miljö en viktig roll för arbetet med *En bro av Poesi*. Studien hämtar därför sin teoretiska utgångspunkt ur ett *sociokulturellt perspektiv* på lärande (Vygotsky, 1978; Dysthe, 2003; Säljö 2015). Literacyforskningens syn på skriftspråkande där skrivande och läsande ses som en social aktivitet överensstämmer med och utgår från synsättet inom sociokulturell teoribildning. Vidare beskriver jag Langers teori om litterära föreställningsvärldar och hur barn skapar förståelse för texter de möter (1995/2017) samt Lindströms modell (2012) om lärande om, i, med och genom estetik.

#### **4.1 Sociokulturell teoribildning**

Inom sociokulturella teorier ses lärande som en kollektiv process där medlemmarna i gruppen ömsesidigt påverkar varandras utveckling och färdigheter. Gruppens, här förskoleklassens, kontext ses som stöttande och formande både socialt och ur ett lärandeperspektiv. Sociokulturella teorier har en *konstruktivistisk syn på kunskap*. Det innebär att kunskap skapas genom den förståelse en individ själv skapar utifrån sina förutsättningar och det den redan vet. Det understryks också att lärande som sker också sker genom att människan lär sig av andra människor som är mer kunniga. Detta leder oss in i ett begrepp som är centralt inom sociokulturella teorier: *zone of proximal development, ZPD*, eller *den närmaste utvecklingszonen* som beskriver relationen mellan lärande och utveckling (Vygotsky, 1978). ZPD representerar den nivå av kognitiv utveckling som en individ kan nå med stöd av en mer kompetent individ. Svårigheten i det som behandlas bör här vara inom räckhåll för eleven. Inom sociokulturella teorier har sedan ZPD byggts på med begreppet *scaffolding*, stödstruktur (Säljö, 2015). Stödstruktur kan liknas vid en byggnadsställning som allteftersom monteras ner eller byggs upp allt utifrån elevens kunskapsnivå. Det viktiga är att stödet utvecklas och förändras i takt med elevens lärande. Dialog och samspel kan vara exempel på stöd och Säljö (2015) framhåller samtalet som den viktigaste utgångspunkten för lärande.

En grundpelare inom sociokulturella perspektiv är att lärande sker genom olika redskap, *medierande* eller *kulturella redskap*, också kallade artefakter. Det kan vara språket, tecken, symboler men också en penna, en telefon eller en karta. Det är alla de saker människan har utvecklat historiskt för att tänka, förstå, kommunicera och agera eller de verktyg vi människor använder sinsemellan för att göra just detta (Säljö, 2015). Dessa redskap har utvecklats över tid och kan se olika ut i olika kulturer. Människan använder och interagerar med redskapen för att utveckla kunskap och lärande och genom dem konstrueras kunskap genom olika aktiviteter (Dysthe, 2003). Språket är vårt viktigaste medierande redskap för att kommunicera, förklara, förstå, beskriva och tänka kring vår omvärld och människor skapar mening genom språket (Dysthe, 2003; Säljö, 2015; Vygotsky, 1978, 1930/2001).

Att kunna använda sig av olika språkliga redskap får, enligt Säljö (2015), betydelse för meningsskapandet både för den enskilde individen och i mötet med andra människor. Literacyforskningen grundar sig i sociokulturella teorier där människan/barnet anses lära sig genom interaktion med sin omgivning och där förståelsen för relationen mellan kontexten och

lärande är central (Vygotsky, 1978, 1930/2001; Säljö, 2015). Skriftspråkandet studeras alltid i sitt sammanhang eftersom texterna används och blir till i sociala situationer (Barton, 2007; Fast, 2007; Schmidt; 2013). I delar av literacyforskningen undersöks hur läsande och skrivande fungerar som språkliga redskap genom vilka individer konstruerar och förmedlar mening (Säljö, 2015). Ur ett literacyperspektiv är lärande ett resultat av nya erfarenheter där också identiteten utvecklas i takt med att individen uppfattar sig som en som läser och skriver (Barton, 2007).

#### **4.1.1 Fantasi och kreativitet**

Vygotsky (1930/2001) hävdade tidigt att i undervisning där estetiska uttryckssätt inkluderas ges eleverna möjlighet att delta och kommunicera vilket också kan göra lärande meningsfullt och skapa engagemang. Han menade vidare att genom att integrera estetik i undervisningen ges barnet möjlighet att genom estetiska uttrycksformer internalisera kunskap, både genom att fördjupa förståelse och genom att tillägna sig kunskap om estetiska uttryck och eleverna får ytterligare ett sätt att se och förstå världen och att uttrycka sig själva.

Vygotsky såg fantasi och skapande som en väsentlig motor för barns utveckling. Genom kreativt tänkande och lek utvecklar barn förmågan att lösa problem och förstå sammanhang. Fantasi är en del av människans verklighet och högst närvarande i tillägnande av kunskap. Fantasin växer i takt med människans erfarenheter och därför ska ett barn utsättas för en rik variation av möjligheter att uttrycka sig i olika aktiviteter där fantasin kommer till uttryck. Skapande och kreativitet är ett utforskande och Vygotsky beskriver fantasin lika viktig för de vetenskapliga upptäckterna som för skapandet av konstverk och med andra ord är förmågan att använda fantasi något som ska näras och ges möjlighet att utveckla hela livet.

#### **4.2 Langers teori om litterära föreställningsvärldar**

Langer (1995/2017) menar att förståelse för text skapas när elever möter andras erfarenheter av text. Hon grundar sin teori om litterära föreställningsvärldar i den del av literacyforskningen som undersöker hur läsande och skrivande fungerar som språkliga redskap genom vilka individer konstruerar och förmedlar mening (Säljö, 2015). Langer, som integrerar Rosenblatts Transaktionsteori (1988), framhåller att förståelse är något läsare skapar när de läser och sedan samtalar om text. För att beskriva vad som händer i mötet använder hon begreppet *föreställningsvärld* (envisionment). Det är den förståelse som skapas vid en viss tidpunkt och som kan ändras och utvecklas. En läsare bygger nya föreställningsvärldar när den förstår och tolkar fiktiva världar (envisionment building). En fiktiv text ska inte läsas bokstavligen utan skapas i relation till läsaren och en läsare behöver fundera och tolka betydelse och innehåll. Detta måste också göras i dialog och samtal. En elev behöver utifrån sina egna föreställningar möta andras tolkningar och röra sig in i, genom och bortom en text. I samtalet ska eleverna ges möjlighet att förundras och tolka i dialog med andra. Först då skapas nya möjligheter och versioner av texten och ett meningsskapande och identitetsskapande kan ske. Langer

identifierar ursprungligen fyra olika *positioner* (stances) en läsare intar i mötet med text. De är inte tänkta i någon speciell ordning utan läsaren växlar mellan de olika föreställningsvärldarna.

Position ett benämns *Att stå utanför en föreställningsvärld och kliva in*. I den här positionen aktiveras läsarens förförståelse genom olika saker som omger texten. Det kan vara framsida, baksida, bilder eller att någon berättat om texten först. Förförståelsen aktiveras och läsaren kan direkt göra kopplingar till egen kunskap och sätta texten i ett sammanhang. I min studie kan detta beskrivas som att komma in i antologin/dikterna.

I position två, *Att kliva in i och röra sig i en föreställningsvärld*, befinner sig läsaren i själva texten med karaktärer, miljöer och handling. Här lär läsaren känna texten och utforskar föreställningsvärlden.

I position tre, *Att kliva ur en föreställningsvärld*, kopplar läsaren till sig själv och egna erfarenheter och också till det den redan vet om sin omvärld. Läsaren kliver sedan in igen och fortsätter läsningen.

Position fyra, *Att kliva ut ur föreställningsvärlden*, ger läsaren möjlighet att samtala om och arbeta med förståelse för texten. Det kan också handla om textstruktur, språkliga iakttagelser, personbeskrivningar, miljöbeskrivningar med mera. Här är samtalet och dialogen mycket viktig för att läsaren ska få perspektiv på sin egen förståelse och att lära sig läsa med både inlevelse och med kunskap om text för att kunna tolka och analysera. Position tre och fyra kopplas därför samman; kunskap i det egna läsandet kanske måste omvärderas och läsaren får hjälp att sätta ord på egna tankar.

Langer (1995/2017) har utökat positionerna med en femte, *Att röra sig bortom* (den lästa texten), och ta med sig erfarenheter och kunskap och skapa något nytt och att utifrån texten kunna generalisera och därmed tolka och analysera andra texter. Detta är vanligare hos mer erfarna läsare.

### **4.3 Lindströms modell om lärande om, i, med och genom estetik**

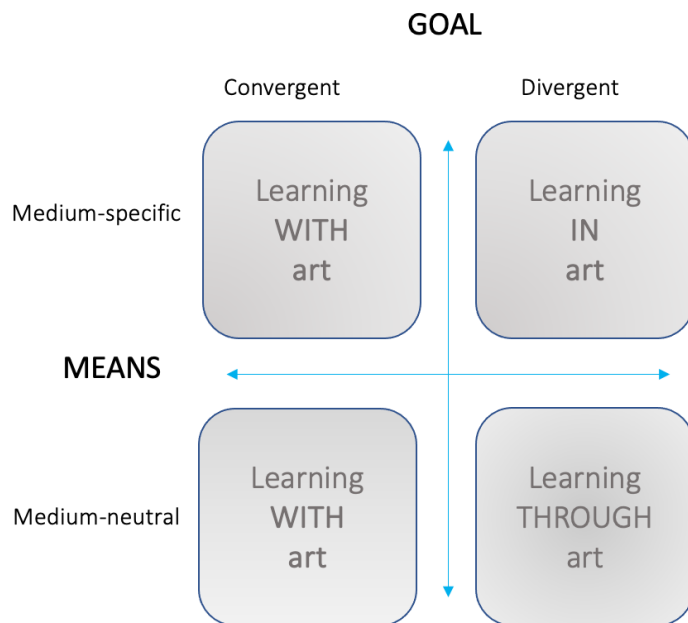
Lindström (2012) beskriver fyra former av lärande genom estetik. *Mål* och *medel* är i modellen två övergripande förutsättningar för undervisning. Med *mål* menas det läraren vill uppnå med sin undervisning. Målen kan vara av *konvergenta* eller *divergenta*. Med konvergent menas det som är bestämt på förhand, alltså målet med undervisningen och att uppnå det som planerats för. Det kan handla om baskunskaper, vokabulär och kan beskrivas som 'färdig' kunskap. Med divergent lärande avses det som du kan åstadkomma genom att du har vissa baskunskaper. Divergent lärande förknippas med kreativitet och är mer av det prövande och experimentella slaget. Med *medel* i Lindströms fyrfältsmodell menas hur läraren vill uppnå målen eller hur undervisningen ska möjliggöra ett lärande. Det kan alltså vara de verktyg läraren bestämmer sig för att använda för att nå ett visst lärande. Lindström delar upp lärandet i mediespecifikt och



medieneutralt och betonar skillnaden mellan dessa två estetisk. Inom mediespecifikt lärande är det centrala att förstå och behärska den estetiska uttrycksformen, medan medieneutralt lärande innebär att använda estetiskuttrycksformer som ett möjligt verktyg för annat lärande.

**Figur 2.**

The four ways of learning art (Lindström, 2012):



*Kommentar: Ursprunglig modell (Lindström, 2012).*

Lindström presenterar, mellan dessa variabler för lärande, fyra fält där lärprocesser tydliggörs. De benämns *om*, *med*, *i* och *genom* estetisk. Det finns ingen hierarkisk ordning mellan dessa utan förhållandet dem emellan ska ses som ett ömsesidigt beroende där de tillsammans representerar en varierad och genomtänkt undervisning. En god undervisning innehåller med andra ord olika typer av lärande för att nå ett fördjupat lärande och en fördjupad förståelse.

## 5 Metod

Utifrån syfte och frågeställningar har jag valt att genomföra en intervjustudie med lärare i förskoleklass som under läsåret 2021–22 arbetat med *En bro av poesi* i sina klasser. I metodkapitlet beskriver jag studiens kontext, urval av intervjupersoner samt genomförande. Jag beskriver också vilka metoder och analysverktyg jag använt för att analysera de transkriberade intervjuerna. Min studie har en kvalitativ ansats eftersom jag tror att mina forskningsfrågor bäst besvaras genom intervjuer (se Bilaga A).

## 5.1 Intervju som metod

Föreliggande studie inleddes med den enkät som delades ut till verksamma lärare i förskoleklass i maj 2022. För att undersöka och belysa hur lärare i förskoleklass arbetat med *En bro av poesi* valde jag att genomföra en semistrukturerad intervjustudie (Kvale & Brinkmann, 2021). En kvalitativ forskningsintervju bygger på ett samspel mellan intervjuare och intervjuperson och genomförs för att få en djupare förståelse för intervjupersonens synvinkel. Intervjuaren ska här med öppet sinne också förvänta sig att intervjupersonen kan komma att, under intervjun, förändra och lägga till intressant information eller nya fenomen till redan insamlad empiri. En semistrukturerad intervju är till formen relativt flexibel och liknar mer ett samtal där intervjupersonen får möjlighet att berätta (Bryman, 2018). Kvale och Brinkmann (2021) menar att alltför direkta frågor utifrån studiens syftesskrivning kan förta det dynamiska flöde och de spontana beskrivningar som kan ge intervjun ett vidgat innehåll. Genom att välja en semistrukturerad intervju tillåts intervjuaren att ställa följdfrågor och lärarna att utveckla och fördjupa sina svar.

### 5.1.1 Urval och avgränsningar

Det empiriska materialet består av 11 ljudinspelade intervjuer med lärare som under läsåret 2021–2022 varit verksamma i förskoleklass. Urvalet kan ses som strategiskt (Bryman, 2018; Kvale och Brinkmann, 2021) vilket innebär att urvalet av intervjupersoner är de som bäst kan besvara studiens frågeställningar. Urvalskriteriet för att delta i studien var att läraren ansåg sig ha arbetat med *En bro av poesi* under läsåret 2021-22 i sin grupp. Därmed saknar lärare som ej nyttjat antologin i sin undervisning relevans i studien. Vid förfrågan om deltagande anmälde sig elva intresserade lärare som också sedan tackade ja till att medverka i studien. Deltagandet var frivilligt och alla deltagarna informerades om att intervjun skulle handla om hur de arbetat med *En bro av poesi* i sina grupper. En av lärarna, som också var den lärare som deltog i pilotintervjun, kontaktades via tidskriften *Svenskläraren* utifrån en artikel om *En bro av poesi* (Svedner, 2022). Två lärare anmälde sitt intresse efter en förfrågan genom enkäten som beskrivs i inledningen till uppsatsen. Fem deltagare urskildes, genom förfrågan, under en fortbildning kring *En bro av poesi* (Svenska Akademien, 2022) och tre lärare svarade på en förfrågan i ett inlägg i en Facebook-grupp för förskolelärare (Pedagog i förskoleklass, u.å.).

Även om varken år i yrket eller utbildning är något som undersöks vill jag ändå visa på den mångfald av erfarenhet och utbildning som finns samlad mellan deltagarna. Sju av deltagarna har förskollärarexamen och två har barnskötarutbildning varav en vidareutbildad inom estetiska lärprocesser vid ett större svenskt universitet. Examensår sträcker sig mellan 1985 och 2020 och i snitt har lärarna arbetat nio år i förskoleklass, där den som arbetat längst har 19 års erfarenhet och den som arbetat kortast har två års erfarenhet. Ingen av lärarna såg sig som större konsumenter av poesi och hade inte heller arbetat med poesi med elever i förskoleklass under sina år i förskoleklass.

I studien undersöks inte heller grupperns storlek, sammansättning eller socioekonomiska förutsättningar. Däremot nämns en av lärarna särskilt när det gäller undervisning i elevgrupp där flertalet elever är nyanlända och har svenska som andraspråk, detta på grund av det lärande som möjliggörs i gruppen. I tabellen nedan nämns till exempel storlek på stad och landsände för att ge en kontext till lärarnas hemvist och en aning om fördelning av lärarna i landet.

**Tabell 1.**

*Deltagande lärare.*

Lärare	Examensår	År i fsk-klass	Storlek på ort	Län	Kontakt
L1	Förskolärarexamen, 1985.	16	Större stad	Uppsala län	Svenskläraren
L2	Förskolärarexamen, 1997.	19	Storstad	Västra Götalands län	Enkät
L3	Förskolärarexamen, 2020.	2	Större stad	Hallands län	Fortbildning
L4	Barnskötare, 1992. Utbildad i Estetiska lärprocesser, SU.	7	Mindre stad	Dalarnas län	Fortbildning
L5	Förskolärarexamen, 1996.	7	Storstad	Västra Götalands län	Enkät
L6	Grundskollärare F-3, 2016.	6	Mindre stad	Västra Götalands län	Fortbildning
L7	Förskolärarexamen, 1999.	5	Mindre tätort i landsbygdskommun	Västra Götalands län	Facebook: Pedagog i förskoleklass
L8	Förskolärarexamen, 2009.	12	Mindre tätort i landsbygdskommun	Västra Götalands län	Facebook: Pedagog i förskoleklass
L9	Barnskötare, 1991.	10	Mindre stad	Stockholms län	Fortbildning
L10	Tidigare lärare F-6, 2006.	2	Mindre stad	Stockholms län	Fortbildning
L11	Förskolärarexamen, 1995	9	Större stad	Östergötlands län	Facebook: Pedagog i förskoleklass

Notering: Tredje kolumnen listar storlek på stad som läraren verkar i: storstad omfattar fler än 200 000 invånare, större städer omfattar minst 50 000 invånare och mindre stad omfattar minst 15 000 invånare medan landsbygdskommun avser kommun med färre än 15 000 invånare i den största tätorten (SKR, 2023).

### 5.1.2 Genomförande av intervjuer

Två av intervjuerna genomfördes på respektive förskolelärares arbetsplats och nio intervjuer genomfördes via Zoom som är en molnbaserad videokonferenstjänst med inspelningsfunktion (2020). Intervjuerna påbörjades i september 2022 och slutfördes i december 2022. Eftersom intervjuerna till största del genomfördes online är studien inte geografiskt begränsad. Deltagarna fick inte se frågorna före intervjun men var informerade om att ha *En bro av poesi*

med sig vilket även jag hade. Avsikten med att antologin skulle finna med rent fysiskt var att den skulle kunna bidra till lärarnas reflektioner och återkalla minnen från undervisningen. Varje intervju började med att repetera syftet med intervjun samt att klargöra att samtyckesblanketten, som skickats ut i före intervjun, var genomläst och ifylld (se bilaga B). Lärarna fick sedan berätta om sig själva; år i yrket, år i förskoleklassen och lite översiktligt om sin grupp för att sätta oss båda i en kontext inför intervjun men också för att intervjupersonen skulle känna sig bekväm i samtalet. Intervjuerna varade mellan 30 och 45 minuter. Pilotintervjun användes och ingick i analysen på samma premisser som övriga intervjuer. Intervjuerna avslutades med att intervjupersonen fick möjlighet att lägga till något vi kanske missat. I linje med Kvale och Brinkmann (2021) rekommendationer spelades intervjuerna in och transkriberades sedan ordagrant med undantag för samtal som inte rörde syftet med studien, till exempel avbrott i intervjun. Sammanlagt resulterade intervjuerna i 74 sidor intervjuutskrift.

### **5.1.3 Bearbetning av de transkriberade intervjuerna**

I en första genomgång av den insamlade empirin användes en tematisk analysmetod (Bryman, 2018). För att få svar på mina forskningsfrågor sorterade jag lärarnas citat efter typ av aktivitet. En matris utformades för att skapa struktur och tydlighet utefter varje lärares berättande. Matrisen kodades sedan för att ytterligare upptäcka mönster. Jag har använt en induktiv ansats då jag förhållit mig relativt förutsättningslöst till respondenternas svar och skapat teman och kategorier utifrån transkriptionerna av intervjuerna (Bryman, 2018). Relativt för att det är möjligt att fler faktorer och mönster i studien går att finna men eftersom min studie undersöker skriftspråkande aktiviteter i första hand beaktades dessa faktorer under sökningen av teman. Fem teman utkristalliserades vid det första analysarbetet: 1: *Poesi och samtal*, 2: *Poesi och läsning*, 3: *Poesi och skrivande*, 4: *Poesi och estetiska uttrycksformer* samt 5: *Lärares reflektioner kring möjligheter och utmaningar*.

## **5.2 Analysprocess**

I analysen av tema 1-4 använde jag Lindströms modell (2012) för att fördjupa analysen ytterligare och för att synliggöra vilket lärande som möjliggörs genom att arbeta med poesi i förskoleklasserna. Vidare tolkade jag empirin genom sociokulturell teori. Nedan beskrivs min version av Lindströms modell. Därefter beskrivs analysen av lärares reflektioner kring möjligheter och utmaningar.

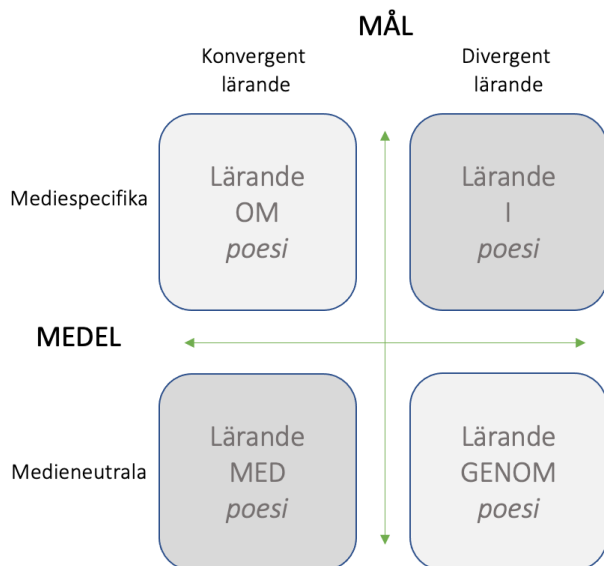
### **5.2.1 Lärande om, i, med och genom poesi**

Som beskrivits i teorikapitlet visar Lindström på fyra former av lärande genom estetik (2012). I analysen av resultatet har jag bytt ut *estetik* mot *poesi* som här representerar arbetet utifrån *En bro av poesi* (Figur 3). Varje aktivitet betraktades genom den lins som modellen utgör för att undersöka vilken sorts lärande som möjliggörs utifrån lärarnas beskrivning av sin undervisning. För att visuellt ytterligare förtydliga klistrade jag upp fyrfältsmodellen på en vägg och började

sedan sortera citat och aktiviteter utefter vilket lärande som möjliggörs. Flera aktiviteter möjliggjorde lärande genom alla Lindströms fält och till slut räckte inte väggen till men analysarbetet förtydligade mitt resultat i förhållande till frågeställningen.

**Figur 3.**

Modell över lärande om, i, med och genom poesi.



*Kommentar: Modifierad modell efter Lindström (2012).*

*Lärande om poesi* handlar om grundläggande kunskaper om poesi. Det kan vara ett lärande om form, genre, stildrag, författare och så vidare. *Lärande med poesi* refererar till integration med andra ämnen för att nå en djupare förståelse. Det kan handla om att dikten möjliggör ett lärande om till exempel läsförståelse, FN:s barnkonvention eller att lära sig läsa. *Lärande i poesi* refererar till att uppleva, läsa och skriva poesi. Här kan det handla om att poesin möjliggör ett lärande som ger utrymme för egna reflektioner, tolkningar och åsikter men det kan också handla om att skriva och uttrycka sig poetiskt. *Lärande genom poesi* handlar om att använda poesin för att lära, fördjupa och uttrycka något annat. Det kan till exempel vara att skriva en dikt om rymden eller till exempel hållbar utveckling eller att berätta och uttrycka något med poesin som uttrycksform.

Jag anser att modellen fungerade väl i mitt analysarbete för att visa på den komplexitet och mångfald av lärande som möjliggörs genom att arbeta med poesi. Lindströms modell begränsar inte utan tillåter en anpassning till det som undersöks, vilket lärande som möjliggörs, medan andra modeller jag övervägde blev för snäva, aktiviteter passade inte in, i förhållande till både frågor och empiri.

## 5.2.2 Analys av studiens andra frågeställning

För att besvara studiens andra frågeställning genomförde jag vidare en tematisk analys (Bryman, 2018). Jag sorterade ut citat där lärarna uttryckte vilka *möjligheter* eller *utmaningar* de ser med att arbeta med *En bro av poesi/poesi*. Förutom de två huvudteman som undersöks genom studiens frågeställning utkristalliserades ytterligare ett tema. I sorteringen visade det sig att flera av lärarna funderade över varför just förskoleklassen prioriterades. Där fanns också i transkriberingarna av intervjuerna flera citat som beskriver elevernas reaktioner vilket är ytterst relevant i min studie. Flera av lärarna nämner och berättar också om hur de använt de lärarhandledningar som medföljer *En bro av poesi*. De teman som presenteras i uppsatsen är således: 1: *Utmaningar*, 2: *Möjligheter* och 3: *Poesi i förskoleklassen*.

## 5.3 Studiens trovärdighet

Begreppen validitet och reliabilitet används för att diskutera trovärdighet och bedöma kvalitet i forskning (Bryman, 2018). I en kvantitativ studie kontrolleras forskningskvaliteten genom att upprepa forskningen vilket inte är möjligt i en kvalitativ studie. Det innebär att en kvalitativ studie är unik i förhållande till den som intervjuar och den som blir intervjuad. Även tid och rum och den sociala kontext som ramar in studien är unik. I vissa fall kan också forskaren själv bli alltför involverad i materialet och har då svårt att vara objektiv (Denscombe, 2019). Att göra om studien och få exakt samma resultat är omöjligt. Detta har lett till att andra forskare hävdar att kvalitativa studier ska använda sig av andra begrepp som mer passar dessa typer av studier. Kvale och Brinkmann (2021) menar att det visst är möjligt att använda dessa begrepp men att validiteten och reliabiliteten ska säkerställas genom studiens alla delar och att det är däri trovärdigheten i en studie ligger. Validitet har inom samhällsvetenskapen kommit att gälla om en metod undersöker det den påstår sig undersöka och däri ligger forskarens hantverksskicklighet, att hen genom hela studien kontrollerar, ifrågasätter och tolkar resultaten utifrån teori (Kvale & Brinkmann, 2021).

Mer vedertaget i kvalitativa studier är att använda sig av kriterierna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och en möjlighet att styrka och konfirmera resultatet (Bryman, 2018). Trovärdigheten ligger i processen och huruvida studiens ställningstaganden samt frågor säkerställs genom hela studien men också genom att de personer som varit delaktiga känner igen sig i återberättandet av empirin i studien (Bryman, 2018). Min studies urvalskriterium handlade om att läraren själv ansåg sig ha arbetat med *En bro av poesi* och därmed har inte lärare valts ut utifrån resultat i grupperna eller hur utfallet av undervisningen har blivit. Genom att låta intervjupersonerna berätta utifrån egna erfarenheter gavs de möjlighet att utifrån sitt eget reflekterande ge sin bild av undervisningen. I analysen av resultatet värderades inte intervjusvaren utan sorterades efter aktivitet vilket stärker studiens trovärdighet: frågeställningen om vilket lärande som möjliggörs i förskoleklassen är inte värderande i sig eftersom jag inte kan eller vill veta hur det verkligen föll ut eller huruvida eleverna verkligen

lärde sig något. Det är inte heller det jag undersöker. Vidare använder jag många direktcitat i resultatet för att skapa transparens i studien men också för att låta deltagarnas röster höras.

Med överförbarhet menas att studien är överförbar till en annan kontext och huruvida den är giltig i andra sammanhang. Bryman (2018) menar att forskaren därför måste ge läsaren en gedigen grund och beskrivning av studien så att läsaren själv kan bedöma huruvida resultatet är representativt. Om en studie är pålitlig avgörs utifrån vilken utsträckning forskaren redogör för alla steg i processen och är tydlig i sin redovisning av uppsatsens delar. Det sista kriteriet för pålitlighet är möjligheten att styrka och konfirmera resultatet (Bryman, 2018). Detta innebär att forskaren genom hela processen är medveten om att en kvalitativ studie i sig är subjektiv. Jag har därför lagt mig vinn om att det finns en noggrannhet i argument för tolkningar och slutsatser.

#### **5.4 Etiska överväganden**

Jag följer Vetenskapsrådets centrala riktlinjer vad gäller *samtyckeskravet*, *informationskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* i min studie (Vetenskapsrådet, 2017). Intervjupersonerna informerades vid förfrågan om deltagande om studiens syfte och innehåll och att resultatet utgör en del av en mastersuppsats. De informerades både muntligt och via en samtyckesblankett som skickades ut före intervjun om frivilligheten att avstå eller avbryta och att studien är anonym. Vad gäller nyttjandekravet har deltagarna informerats om att underlaget/intervjutranskriptionerna endast kommer att användas i syftet att undersöka elevers lärande och poesi. Jag har också informerat dem om att uppsatsen kan komma att skrivas om till en artikel för att göra innehållet och resultatet mer tillgängligt. I studien är lärarna anonyma och benämns Lärare 1-11 (L1-L11) och i studien undersöks varken lärares kompetens eller elevers prestationer. Endast intervjuad lärare kan känna igen sitt svar. De intervjuade lärarna beskrivs utifrån år i förskoleklass, utbildning samt län och storlek på ort för att ge studien en kontext. I en intervjustudie bör etiska överväganden vara närvarande under hela processen precis som att en kvalitativ studie blir trovärdig om validitet och reliabilitet är kontrollerad i varje del av studien (Kvale & Brinkmann, 2021).

#### **5.5 Metoddiskussion**

Som jag nämnde i inledningen till metodkapitlet prövades en enkätundersökning i inledningen av mitt uppsatsarbete. Den gav inte den fördjupade kunskap jag ville komma åt även om den hjälpte mig att precisera syfte och finna en annan metod för insamlandet av empiri.

Kvale och Brinkmann (2021) menar att intervjuarens expertis på området oftast leder till ett fördjupat samtal. Min egen kompetens att arbeta med elever i den tidiga läs- och skrivundervisningen hjälpte mig att ställa frågor men framför allt att ställa följdfrågor för att få intervjupersonen att berätta mer. Hela intervjun bygger på att intervjuaren är förtrogen med sitt syfte men också på kompetens och omdöme när frågorna ställs då frågorna också kan leda till djupare reflektion kring det som behandlas (Denscombe, 2018; Kvale och Brinkmann, 2021).

Två intervjuer genomfördes på intervjupersonernas arbetsplats. Det fanns en trygghet i att vara i informantens hemmiljö. Däremot stördes vi vid ett flertal tillfällen då elever eller kollegor knackade på eller rätt och slätt bara kom in i rummet. Det här är förståeligt med tanke på att det är en arbetsplats och att det finns en ovana vid att det pågår en inspelning i ett rum. Övriga intervjuer var digitala. De genomfördes i realtid via plattformen Zoom.com och intervjuerna var visuella, ansikte mot ansikte. Denscombe (2019) menar att internetbaserade intervjuer har samma fördelar och nackdelar som personlig interaktion. Du måste som intervjuare skapa samma förutsättningar i det nätbaserade rummet som i det fysiska rummet. Även Bryman (2018) håller med om detta och hänvisar till flera studier som visar att det inte finns något som talar för att det är svårare att skapa en tillitsfull relation till intervjupersonen i till exempel Skype eller Zoom. Vi får heller inte glömma att mänskligheten utvecklade förtrogenhet med nätbaserade videosamtal som en effekt av Covid-pandemin, 2019–2022 men också att verktyg som FaceTime numera är en del av människors vardag. Zoom gav mig också möjlighet att intervjua lärare från hela landet vilket också var nödvändigt då enkäten inte gav det gensvar som jag önskade.

Det visade sig också i analysen av empirin att spridningen i landet skulle bidra med ett vidare resultat. I Göteborgs stad får eleverna i förskoleklass en bok varje år av Förskoleförvaltningen. Det kan ha gått lärarna förbi att detta var en satsning på nationell nivå och entusiasmen över att få en bok var kanske inte lika stor som i en kommun där förskoleklassen aldrig prioriterats och fått en bok. Jag undersöker inte detta men det är viktigt att ha i åtanke när det gäller intervjupersonerna och jag hoppas också att detta bidragit med ett mer representativt underlag rent allmänt än om alla lärare varit från Göteborg.

I alla intervjuer hade intervjupersonen och jag var sitt exemplar av antologin. Detta visade sig särskilt värdefullt i zoom-intervjuerna eftersom det på ett relativt enkelt sätt skapade en gemenskap mellan mig och intervjupersonen. Rent subjektivt upplever jag att antologin hjälpte att lägga fokus på själva innehållet i intervjun och tog bort det i situationen som kanske kan kännas obehagligt från intervjupersonens sida; att bli utfrågad, kunna prestera 'rätt' och annan eventuell stress intervjupersonen kan uppleva (Kvale & Brinkmann, 2021). Antologin väckte minnen och känslor när intervjupersonen bläddrade mellan dikter och framsida och ledde kanhända till en djupare reflektion.

Elva intervjuer som alla varat mellan 30 och 45 minuter utgör ett relativt stort empiriskt material samtidigt som elva lärare utgör ett litet antal sett till mängden lärare i förskoleklass i Sverige. Gemensamt för urvalsgruppen lärare är, som nämnts tidigare, att de själva anser sig arbetat med *En bro av poesi* under läsåret 2021–2022. Även om omfång och tid som ägnades åt arbetet i grupperna inte undersöktes är det värt att nämna att uppfattningen om hur mycket och huruvida man har arbetat med *En bro av poesi* är relativ. En lärare hade arbetat med antologin hela året, en annan under en intensiv femveckorsperiod, en annan återkom till antologin flera gånger under året och någon läste några dikter tillsammans med eleverna och skickade sedan hem den. Dock tillhör den senare ett undantag. Trots olikheten i hur lärarna arbetat tycker jag att



intervjuerna sammantaget har bidragit till att få syn på den mångfald av lärande som möjliggjorts i klassrummen och jag anser att elva intervjuer var ett lagom antal. Jag tror inte att fler intervjuer hade givit resultatet en högre kvalitet. Jag hänvisar till det begrepp som benämns teoretisk mättnad. När jag transkriberade den elfte och sista intervjun upplevde jag att jag nått den punkt då varken en ytterligare intervju eller en färre hade gjort någon skillnad på resultatet (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021).

## 6 Resultat

Resultatet presenteras i fem teman där de första fyra svarar mot studiens första frågeställning: Vilket lärande synliggörs när lärare beskriver sin undervisning kring hur elever får arbeta med poesi i förskoleklassen?

I dessa fyra teman har jag i analysarbetet använt Lindströms modell över estetiskt lärande som en lins för att förstå vilket lärande som möjliggörs. Aktiviteter beskrivs och analyseras till viss del i löpande text och varje tema avslutas med en sammanfattning i förhållande till teori och en tabell över vilket lärande som gjorts synligt genom Lindströms modell. I femte temat redovisas lärarnas uppfattningar om möjligheter och utmaningar med att arbeta med *En bro av poesi* i förskoleklass med syfte att besvara studiens andra frågeställning.

I resultatet benämns intervjupersonerna Lärare 1–11 (L1-L11). *En bro av poesi* skrivs kursiverat och utan utgivningsår. *En bro av poesi* refereras också till som 'antologin'. Dikterna skrivs kursiverat med referens till författaren och utgivningsår. När Lindströms begrepp *om*, *i*, *med* och *genom* nämns skrivs dessa kursivt för att inte blanda ihop med prepositioner som används i andra sammanhang i texten.

### 6.1 Poesi och samtal

Antologiförfattarna har för avsikt att de dikter som valts ska locka till samtal och utforskande mellan barn och vuxna (Svenska Akademien, 2021b). Samtalet är centralt i undervisningen kring *En bro av poesi* för samtliga lärare i studien. Nedan beskrivs och tolkas det lärande som görs möjligt genom samtal om antologin och dikterna. Temat om samtal är indelat i tre underrubriker jag först presenterar hur lärarna genom samtal introducerat antologin. Därefter följer en redovisning av de samtal som förts kring dikter i antologin och tredje delen handlar om samtal som förts mellan elever.

#### 6.1.1 Samtal om antologin

Nio av elva lärare berättar att de vid introduktionen av antologin frågar eleverna vad de tror att antologin handlar om och vad eleverna tror att poesi är för något. Lärarna berättar hur de undersöker titeln och utsidan av antologin tillsammans med eleverna. Samtalen kretsar kring

elevernas egna tankar och funderingar om vad antologin kan handla om. Det här blir extra tydligt i en grupp där en lärare berättar att eleverna genast drar slutsatser och kopplar den illustrerade bron på utsidan till en annan bok de läst; *Sagan om bockarna Bruse*:

Och då börjar de direkt: 'En bro! Fröken, bockarna Bruse!' De började på en gång koppla *En bro av poesi* till Bockarna Bruse och 'finns det något troll?' 'Ja, men titta, ser vi något troll här? Och då är det liksom den här lilla bilden då. 'Det kanske är trollet som...' 'Men var är bockarna då?' Och så vart det ju väldigt mycket om Bockarna Bruse. 'Fröken, öppna boken! Finns Bockarna Bruse där?' Och då vart det liksom 'WOW'. 'Coolt!' Alltså det är ju sådana färger, det här är ju, man blir ju helt otroligt nyfiken. Och där lämnade vi Bockarna Bruse. (L4)

Även lärarens nyfikenhet väcks. Nedan följer ett annat exempel på hur ett av samtalen utifrån antologins utsida går till och där läraren beskriver hur hon själv blir inspirerad av färgerna på utsidan och ställer frågor till eleverna:

Ja, men det här fantastiska blåa, liksom bara bilden och det här med en bro, vad betyder det? Det var liksom både den gula texten här, men även att omslaget var ju fantastiskt lockande. Ja, men den började också med att de fick titta på bilden då, och jag ställde frågor. 'Var är det den här personen sitter, vad tror du? Vad tror du den heter? Hur många år är den? (L11)

En annan lärare berättar hur hon ser hur eleverna försöker tolka utsidans bild för att förstå vad poesi är för något: "När jag höll upp den (första gången) och sa, 'vad är poesi' och barnen säger: 'det är is!' Alltså, det är ju som is på framsidan, att de liksom har läst av framsidan att det är nåt med IS" (L1). I en annan grupp nämns också just is: "Vad tror ni den handlar om? Poesi? Men vad är det? 'Vatten och då kommer man till himlen!' 'Is'" (L9). En grupp genomför en så kallad bildpromenad<sup>11</sup> där läraren bläddrar igenom antologin och tittar på bilder och text tillsammans med eleverna. I den här klassen har många av eleverna ett annat modersmål, några är relativt nyanlända och läraren berättar hur hon använder sig av barnens egna modersmål i undervisningen och berättar att när eleverna ser antologin ropar de "Blå, fröken, blå!" (L4). I samtalet lyfter läraren genast vad 'blå' heter på till exempel somaliska och arabiska.

I de introducerande samtal som förekommer är exempel på lärande *om* poesi eftersom de också leder till samtal om vad dikt och poesi kan vara. En lärare förklarar texterna i antologin så här:

Nej, men jag hade berättat lite innan att det här är en bok där berättelsen tar slut på en sida. Det är en kort text. Vi kommer inte läsa så länge som man brukar, men jag kommer läsa samma text flera gånger. (L7)

---

<sup>11</sup> En bildpromenad innebär en muntlig undervisning före läsning av en bok med illustrationer. Genom att titta på bilderna i boken och ställa frågor som 1) Vad ser du? 2) Vad tror du? och 3) Vad tänker du) aktiveras en förförståelse hos eleverna som låter dem tänka kritiskt och bli nyfikna genom att sätta ord på vad de ser. Syftet är att utmana, aktivera och berika språket i ett (Körning, 2013).

I samtal där introduktionen startar i elevernas tankar om antologin möjliggörs ett lärande *med* poesi eftersom eleverna ges tillträde till antologin genom att först göra egna kopplingar till vad den kan innehålla. Förutom förförståelse och att ett möjligt intresse skapas får eleverna också möjlighet att lära sig nya begrepp om till exempel dikt och poesi. I gruppen med flerspråkiga elever får barnen också möjlighet att lära sig vad 'blå' heter på olika språk.

Som tidigare beskrivits är det nio av elva lärare som verkar ställa öppna frågor till eleverna om vad de tror att antologin handlar om. Två lärare berättar att de använder en tankekarta om poesi där lärarna skriver 'poesi' på tavlan och sedan frågar eleverna vad poesi är för något. Enligt de två lärarna går det inte så bra. Lärarna berättar att ordet poesi inte aktiverade någon förförståelse och eleverna hade ingen aning om vad lärarna efterfrågade.

### 6.1.2 Samtal om dikterna i antologin

När lärarna introducerar specifika dikter ur antologin i sina grupper sker detta på olika sätt. Både antologin och tillhörande material innehåller olika modaliteter såsom illustrationer, filmer, musik som syftar till tillsammans stötta eleverna att utveckla en fördjupad förståelse av dikternas innehåll. Majoriteten av lärarna använder dokumentkamera eller fotar av bokuppslag som projiceras på duk för att alla elever ska kunna ta del av dikterna samtidigt.

Samtliga lärare berättar att de vid flera tillfällen använder illustrationen tillsammans med dikten för att introducera en dikt ur antologin. Lärarna menar att dikten tillsammans med illustrationen öppnar för associationer som sätter i gång samtal. En av lärarna använder ofta illustrationen som ingång till samtal om dikten: "Det blev samtal ändå, liksom direkt av att bara titta på bilderna. Vad är det som... liksom? Vad säger bilden?" (L2). En lärare uttrycker att det ger nya ingångar till förståelse: "För det här är ett nytt sätt för dem, att också tolka saker, att de får se en bild innan de får veta innehållet" (L9). En lärare framhåller att illustrationen och dikten ger en växelverkande hjälp till förståelse. De läser dikten, tittar på bilderna och läser igen:

Ja, men när vi hade läst den, så kunde dom ju liksom koppla texten till bilderna där man ser stenarna som trillar ner och de kunde ju sätta ord på att de förstod vad texten handlade om genom att titta på bilderna. (L7 om dikten *Krakel Spektakel slår på sin trumma*, Hellsing, 1991).

I alla grupper berättar lärarna att samtal om poesins särdrag och stil förekommer. När eleverna utforskar innehållet och diktens betydelse handlade samtalen om poesi som fenomen. Förutom att uppmärksamma till exempel rim, form, avsaknad av punkt och rytmens betydelse handlar flera samtal om metaforer i dikt:

Förutom språket så är det ju mycket det här med metaforer, att en sten inte behöver betyda sten utan det kan vara något hårt. Det kan kännas som en sten i hjärtat. Det betyder ju inte att jag har en sten i hjärtat och även sådana här samtal, att man försöker tänka bakom orden eller bakom meningen? (L7)

En annan lärare uttrycker att det i samtal skapas nyfikenhet på språket och en möjlighet att föra metaspråkliga samtal (L3). Det kan handla om mängden ord, meningar, sammansatta ord, stor bokstav, punkt eller inte som tas upp i samtalen. Vidare prövas också innehållet i dikten för att skapa en djupare förståelse: "Kan vi äta utan tumme?" (L3 i samtal om *Dumtummen*, Danielsson, 1967). I en annan grupp får eleverna möjlighet att räkna i ett sammanhang: "Vi räknar hur många tummar har vi tillsammans" (L2). En av lärarna funderar över samtalets betydelse för läsförståelse och förståelse för text:

Men jag tänker att det också ökar barnens läsförståelse. Genom att vi pratar, samtalar så mycket om texten och det är ju ord som dom kanske annars inte stöter på. Mm, för det kan vara ganska svåra ord i dikterna. Och vi får liksom fundera på vad de kan innebära och betyda... Ja, och textförståelse också, kanske alltså bara det här att vi pratar om just dikter så. (L3)

Vidare betonar samtliga lärare att samtalen i grupperna självklart kretsar kring innehållet i dikterna men att en stor del av samtalen också handlar om begreppsförståelse och ordförråd. En lärare uttrycker att samtalen om dikten för att nå förståelse, av både innehåll och förståelse av ord som är nya för eleverna, är ovärderliga: "Och någon kunde faktiskt säga vad det var. Det sitter ju alltid någon som har ett mera utvidgat ordförråd"(L8). För att kunna hjälpa eleverna att tolka dikten använder ett par av lärarna sig av en strategi där de låter eleverna sätta ord på vad figurerna i illustrationen kanske tänker eller säger. Här följer ett exempel på hur en lärare ställer frågor till eleverna om vad figurerna i dikten kanske tänker eller säger: "Vad tror ni att haren tänker? Vad tror ni att snögubben säger till haren?" (L11 om dikten *Snögubbe tögubbe*, Lundström, 2016). Läraren berättar att samtalen gav dikten ett större djup genom barnens tolkningar av den påhittade dialogen.

Lärarna ger eleverna tolkningsmöjligheter genom öppna samtal och frågor som: "Vad tror ni att detta betyder?" "Varför är det en bild på ...?" "Vad ser ni på bilden?" "Vad tror ni att dikten handlar om?" En lärare uttrycker att detta gjorde diktläsningen kravlös:

... några har ju, hade jättelätt för att uttrycka sig och några hade lite svårare. Men när man pratar om de här sakerna så blir det ju ingenting som är rätt eller fel och då kanske det lättare att komma till tals. (L3)

En annan lärare uttrycker att det är just diktens tillåtande form som gör samtalen häftiga och levande:

Då kan det finnas lika många tolkningar, lika många som läser en dikt liksom och det är ju det som är så häftigt, att det är levande. Det är ju inget, finns ju inte rätt något rätt eller fel. (L8)

Läsningen av några av dikterna som uttrycker död och förgänglighet mynnar ut i samtal som blir både känsliga och personliga. Tre av lärarna uttrycker att det blev samtal av den lite allvarligare sorten. En lärare uttrycker att dikt kan vara ett enklare sätt att initiera svåra samtal och jämför med en bilderbok som tar tid att läsa medan en dikt kan vara en kort text med lika mycket innehåll. Bilderboken i det här fallet är *Adjö, Herr Muffins* (Nilsson & Tidholm, 2002):

”Man ska ju hela tiden läsa om saker och det är ju likadant med dikter att man kan liksom förmedla saker i dikt som kanske inte, som inte jag kan berätta. Man måste ju inte läsa Mr. Muffins” (L1). En annan lärare uttrycker samtal om dikterna som ett värdegrundsarbete och att diktens form tillåter barnen att uttrycka sig personligt:

Men väldigt, ja, nej, men det känns ju nästan som ett värdegrundsarbete när man pratar så mycket om texter så här tillsammans och just att det är... i och med att mycket handlar om att sätta ord på hur man själv upplever och känner utifrån en dikt. Det är ju inget som man kan jämföra med en vi läser högt alla dagar och vi läser mycket, men det här är läsning som kräver samtal. (L7)

I samtal om dikterna tillsammans med till exempel illustrationerna möjliggörs lärande *om* och *i* poesi. Även om samtalen handlar om vad poesi är, om antologin, om dikterna och att lärarna har som mål att leda in eleverna i poesins textvärld, vilket i Lindströms modell tolkas som ett mediespecifikt och konvergent lärande, utforskar eleverna fritt i samtalen. Tolkanter och fantiserandet bidrar här till ett divergent lärande *i* poesi där elevernas egna tankar får bli ingången till en förståelse. I de situationer där lärarna haft 'de rätta svaren' blev samtalen inte det lärarna hoppats på. Genom att uppmärksamma diktens form med rim och rytm möjliggörs också lärande kring texters uppbyggnad och ger eleverna möjlighet att lära *med* poesi. Samtal utifrån elevernas egna tolkningar av innehållet vidgar förståelsen för diktens innehåll och ger också eleverna strategier som kan användas i möten med andra texter. Samtal om dikternas text ger barnen möjligheter att föra metaspråkliga samtal om skriftspråket tillsammans. En lärare nämner att eleverna utvecklar läsförståelsestrategier som de sedan kan använda i andra möten med text. Lärande *genom*, handlar om att använda poesi för att ge uttryck för något. Här involverar sig eleverna själva i lärande *genom* poesi. I samtalen om döden prövar eleverna att uttrycka personliga tankar och erfarenheter.

### 6.1.3 Samtal mellan elever vid en läsplatta

I ett par grupper berättar lärare om samtal som pågår i form av dialog mellan två elever när de skriver dikt. En elev författar dikten medan en annan elev stöttar genom dialogen vid skrivandet av texten. Eleverna byter sedan plats med varandra. ”Och då skrev de i par, ord för ord, två och två, och då har de ju alltid någon som hjälper dem, så vi försöker göra par där liksom någon finns som kan stötta den andra” (L6). Här möjliggörs lärande *i* poesi eftersom eleverna faktiskt författar egna dikter och för att samtalet dem emellan handlar om dikten. I dialogen utforskas också fonem- och grafemkoppling och lärande *med* poesi möjliggörs. Lärande i det här samarbetet kommer att beskrivas ytterligare i de teman som behandlar läsande och skrivande.

### 6.1.4 Sammanfattning

#### Tabell 2.

Sammanställning av det lärande som möjliggörs genom Poesi och samtal.

	Poesi och samtal
OM <i>Mediespecifikt</i>	Vad är poesi? Poesi som fenomen. Hur läser man poesi? Ryt, takt, röstläge med mera. Poesi som texttyp: Form, ryt, stil, metaforer, rim med mera.
I <i>Mediespecifikt</i>	Tolka och skapa förståelse. Ordförråd och begrepps-förståelse. Uttrycka något om en upplevd dikt. Samtala om att skriva dikt.
MED <i>Medieneutralt</i>	Samtala och uttrycka sig. Läsförståelsestrategier. Uttrycka åsikter och att lyssna på andras åsikter. Föra metaspråkliga samtal. Språkets uppbyggnad. Lyssna, samtala, motivera, förhandla. Ordförråd och begrepps-förståelse. Arbeta med andra skolämnen: tex matematik.
GENOM <i>Medieneutralt</i>	Uttrycka åsikter och formulera sina tankar och känslor.

Förskoleklassrummets sociala och språkliga miljö spelar en viktig roll för arbetet med *En bro av Poesi* och läraren och gruppen utgör i samtalen om dikterna stöttning och ett sammanhang för eleverna (Vygotsky, 1978). Gruppen, den gemenskap en elev är del av, är själva förutsättningen för att lärande ska ske. Antologin med innehållande dikter blir den artefakt genom vilken eleverna och lärarna medierar förståelse och kunskap. Den blir det redskap som tillsammans med språket stödjer barnens skriftspråkande (Vygotsky, 1978; Säljö, 2015).

Förskolelärarna berättar om hur de ställer öppna frågor och på så sätt skapar ett sammanhang och ett förhållande till antologin vilket också ger eleverna en förförståelse till det som ska läsas. Eleverna ges möjlighet att utgå från egna tankar och erfarenheter och samtidigt möjlighet att bilda ett ordförråd för att prata om dikter och antologin. De bjuds därmed att kliva in i antologin och att tänka kring den på ett sätt så att mening kring innehållet skapas (Langer, 1995/2017).

Samtliga lärare framhöll vikten av att är dikterna tillåtande och inbjuder till egen tolkning och egna åsikter och bidrar till att eleverna i samtalen vågar uttrycka sig eftersom det inte finns några rätt eller fel. Lärarna låter här eleverna utforska dikterna och innehållet görs begripligt med hjälp av olika multimodala resurser. I linje med Langer (1995/2017) ges eleverna möjlighet att kliva in i, röra sig i och kliva ur dikterna och låta sin egen tolkning möta andra läsaes tolkningar, det vill säga att ge förskoleklass eleverna tillfällen att möta andras tolkningar som också kan bidra till att nya föreställningsvärldar skapas och ge eleverna möjlighet att utforska och skapa både mening och identitet.

När två elever samtalar om diktskrivande löser de uppgiften tillsammans och båda utmanas i en skriftspråklig gemenskap. De utforskar och prövar innehållet i dikten. Pararbetet och dialogen eleverna emellan möjliggör och ger eleverna tillfälle att utmana sig själva och att genom samtalets stöttande form utveckla sitt skrivande (Vygotsky, 1978; Säljö, 2015).

## 6.2 Poesi och läsning

Resultatet visar att det förekommer flera former av läsning i förskolegrupperna. Eftersom eleverna i förskoleklass befinner sig i ett begynnande och tidigt utforskande av skriftspråket är det oftast läraren i gruppen som *högläser* dikterna för eleverna. I flera av grupperna förekommer också ett *gemensamt läsande*, som tillåter eleverna att i gruppens sammanhang vara en del av läsandet. I vissa grupper förekommer också  *eget läsande*. Nedan beskrivs det lärande som möjliggörs genom att arbeta med *En bro av poesi* när det gäller läsorienterade aktiviteter.

### 6.2.1 Högläsning och gemensam läsning

Ingången till läsningen av dikterna i antologin ser olika ut. Lärarna berättar att samtal, illustrationer och filmer spelar en stor roll och läsningen initieras på olika sätt beroende på dikt och grupp. Gemensamt för alla lärare är att de läser dikten flera gånger och på flera olika sätt. På så vis använder de rytm, intonation, tempo, känsla, styrka med mera utifrån diktens förutsättningar. En lärare uttrycker att eleverna på så sätt blev uppmärksammade på rytmen i dikten (L3). En lärare förklarar hur hon läser på olika sätt för att synliggöra för eleverna hur läsning kan påverka en dikt:

Kanske att jag läste dikten först de flesta gångerna, kanske läste den med olika tonlägen eller olika tempon och först, sen tittar vi på filmen. Just för att liksom visa att en text kan bli så olika beroende på hur man läser den, eller hur man tolkar den. (L7)

Läraren i exemplet ovan uttrycker också att det är viktigt att eleverna förstår att dikten är något man återkommer till: ”Och komma in på det här, att man kan läsa samma text upprepade gånger. Både vid samma tillfällen, men att även komma tillbaka till den flera gånger” (L7).

En lärare uttrycker att högläsningen av dikten inspirerar och fångar elevernas uppmärksamhet: ”Oj! Ja, men dikt är ju så tillåtande, men det är ju, hur de tar till sig, det blir ju verkligen så här, bara av ett uppslag i en bok att barnen vill ha mer. ’Åh, läs mer, läs mer!’” (L5). En av lärarna uttrycker att läsning är en estetisk upplevelse och låter eleverna uppleva högläsningen:

Och sen så dansade vi med blågröna sjalar som jordklotet ser ut. Vi gjorde cirklar med rörelser och så läste jag under tiden som de dansade. Då blev det väldigt känslösamt. Vi ska inte bara läsa, men att det finns så mycket i läsande som kopplas till och rör det estetiska. (L4)

Genom att högläsa gemensamt får eleverna också syn på texten som fenomen och metaspråkliga samtal inleds. En lärare berättar: ”Jag fotade dikten och lade upp den på projektorn. Vi läste tillsammans och vi räknade, hur många ord är det i den här dikten. Vi fick in meningar med stor

bokstav och punkt” (L9). I en grupp skapas ett större tema-arbete runt dikten *Dumtummen* (Danielsson, 1967) och läraren läser i samband med detta andra texter där tummar ingår för att skapa förståelse. Som exempel ges *Var är tummen?* (traditionell barnvisa) och *Tummen får en vän* (Sandberg & Sandberg, 2002). Ett annat exempel på skriftspråkande är att det i två av grupperna tack vare arbetet med dikterna pågår en brevväxling mellan antologiförfattarna och gruppen. Eleverna får brev som läses och svarar sedan gemensamt på brev som läses högt och gemensamt i klassen.

Lärarna har på olika sätt projicerat baksidan med vald dikt på duk för att tillgängliggöra text vilket möjliggör körläsning av dikterna. Två lärare uttrycker att eleverna genom utantilläsning verkar få en tilltro till det egna läsandet: ”Eleverna lärde sig utantill, de kunde fortsätta dikten om någon sa en strof” (L7). ”...men jag läser en fras och då hoppar de in och tar nästa, sedan, de kunde den så bra.” (L6)

I de grupper där eleverna själva skriver dikter läses dikterna upp av läraren. Det beror, enligt lärarna, på att eleverna inte vill läsa själva och att eleverna fortfarande är så pass osäkra på sin läsning att de inte riktigt vågar. En av lärarna berättar att det var med stor stolthet eleverna titulerades författare av dikterna:

’Ja, här är Kim som är författare. Vill du lägga till någonting? Hur tänkte du här? Har ni några frågor till Kim?’ Ja, så att det blev väldigt. Ja, men du vet att, vill du lägga till något och det var väldigt liksom, högtidligt. De som hade skrivit ville nästan inte läsa själva, för det är ju så ibland barn kan skriva men inte läsa det de skrivit. Så att jag tror att jag läste i princip alla. Kanske inte riktigt, men jag tror också att det var lite mysigt. Att fröken höll upp boken. (L1)

I högläsningen av dikter, egenförfattade dikter och i gemensam läsning möjliggörs lärande i alla Lindströms (2012) fält. Eleverna ges tillfälle att uppleva poesi vilket möjliggör lärande i poesi. Även om poesi och dikt är fokus i högläsningen möjliggörs för förskoleklass eleverna en mångfald av lärande *med* poesi. Koppling görs till andra textgenrer med liknande innehåll för en vidgad förståelse (Langer, 1995/2017). Gemensam läsning stöttar elevernas begynnande läsning och väg in i skriftspråket. Eleverna uppmärksammas på texten och den formella sidan av skriftspråket men tränas också i att lyssna. Eleverna får också se hur eget tal blir text (Leimar, 1976). Det finns en mottagare och diktskrivandet blir meningsfullt på kanske mer än ett sätt (Malmgren, 1996). Eleven är författare och utforskar och uttrycker här sin identitet som både person och som författare genom att använda dikten som verktyg.

### 6.2.2 Egen läsning

I två grupper får eleverna ha antologin i sin låda under hela läsåret och eleverna får därmed möjlighet att utforska antologin på egen hand. En av lärarna berättar:

Alltså, de satt gärna med de här böckerna när de hade en stund där de fick välja själva. Då tog de gärna den här boken (*En bro av poesi*) och satt och bläddrade i, och jag kunde



ju höra att de satt och pratade. Om bilderna. Som att de berättade sagor själva. Så det var ju väldigt, jag tänker att de läste ju böckerna fast de läste bilderna i den. Jag kunde höra elever sitta och 'läsa' dikterna vi arbetat med när de bläddrade i boken"(L3).

En annan lärare berättar att eleverna gärna hämtade *En bro av poesi* och läste för sig själva:

... om är någon dikt som vi har läst, då kan de ju, liksom härma den, kanske inte exakt samma men ändå att de liksom visste vad det handlade om. Men annars så var det mer att de kanske läste bilderna, vad de såg för någonting. (L8)

I läsningen av dikterna på egen hand lär eleverna *i poesi* eftersom eleverna själva utforskar och skapar förståelse utifrån dikterna. Eleverna bekantar sig samtidigt med poesins stildrag och texttyp och de lär sig *om poesi*. Här tränas också den fonologiska medvetenheten; eleverna får lyssna till form och rytm men fonologisk träning möjliggörs också i ett lärande *med poesi* eftersom metaspråkliga samtal förs. Genom läsningen lär eleverna också *med poesi* då ges eleverna tillgång till skriftspråket och att själva får prova läsning.

I ett par grupper skriver eleverna dikter på läsplattor. Genom att skriva två och två pågår utöver samtal och skrivande ett läsande i skrivandet. Pararbetet ger eleverna stöttning och tillfälle att utmana sig själva och att genom skrivandet utveckla sitt läsande genom att träna sin fonemiska medvetenhet. Skrivande är här en ingång i läsning eftersom eleverna genom att kontrollera skrivandet måste läsa det skrivna och ett lärande *med poesin* görs möjligt.

I en av grupperna har en av eleverna med sig en favoritdikt hemifrån som eleven själv läser upp för kompisarna. "Bara att vi har en pojke som kunde läsa han. Han läste högt för oss, sin favoritdikt i sin diktbok, då, som han hade hemma" (L1). Pojken visar kunskap om dikt, han läser för gruppen och uttrycker därigenom sin identitet som.

Efter att antologin skickats hem fanns det föräldrar som berättade för lärarna hur läsandet fortsatte hemma: "Då fick man en egen bok, så sen spillde det liksom över veckovis hur de liksom, hur föräldrar hade läst högt hemma och 'Nu har jag läst själv om den och den dikten', ja" (L1). Föräldrar verkar själva förundras över poesiläsning som barnet initierade och läraren berättar:

Det var någon som hade suttit och verkligen läst boken från pärm till pärm, hela boken, på kvällen och den här mamman sa: 'Det är ju inte sånt som jag... Jag brukar ju aldrig läsa poesi'. Men det här var ju barnens poesi. Det kändes så nära och så enkelt så den tänkte de fortsätta att läsa. (L2)

Antologiförfattarnas intention med antologin är att den ska skickas hem med barnen efter arbetet i förskoleklassen för att stimulera till samtal och fortsatt läsning och i här verkar detta ha möjliggjorts. Den här läsningen är svår att analysera genom Lindströms (2012) fyra fält. Här har barnen gjort antologin till en egen upplevelse och naturligtvis möjliggörs lärande genom alla delar i modellen men det är inte längre inom en undervisningssituation.

## 6.2.3 Sammanfattning

Tabell 3.

Sammanställning av det lärande som möjliggörs genom Poesi och läsning.

	Poesi och läsning
OM <i>Mediespecifikt</i>	Form och text: hur man läser poesi: rytm, intonation, tempo, känsla, styrka med mera utifrån diktens förutsättningar. Dikter som något att återkomma till, läsa flera gånger.
I <i>Mediespecifikt</i>	Tolkning av hur en dikt kan läsas. Att uppskatta och uppleva poesi estetiskt. Läsning av dikt, genom högläsning och körläsning. Eleven 'läser' själv dikt. Läsning av dikt genom att skriva egna dikter Att lyssna till dikt.
MED <i>Medieneutralt</i>	Högläsning som en väg in i läsning. Att lyssna. Kunskap om meningsbyggnad, punkt och stor bokstav: den formella sidan av skriftspråket. Fonologisk medvetenhet. Fonemisk medvetenhet. Föra metaspråkliga samtal. Att lyssna. Att koppla till andra texttyper. Körläsning som en väg in i skriftspråket. Läsa/högläsa genom skrivandet. Möte med andra texttyper, läsförståelse.
GENOM <i>Medieneutralt</i>	Uttrycka sig och sina idéer genom (lärarens) högläsning av dikt. Utforska sin identitet, både som person och som författare med dikten som verktyg.

Högläsningen tillsammans med samtal utgör enligt lärarna en stor del av undervisningen. Genom högläsning tar eleverna del av dikterna och även de som inte kan läsa ännu är deltagare i ett skriftspråkande och tar del av den praktik som läsning innebär. I samspelet mellan den som läser och de som lyssnar skapas utrymme för lärande. Genom varandra och läraren får de syn på språket och genom skriftspråkliga handlingar får de också möjlighet att ifrågasätta innehåll och utforska och prata om språket och texters uppbyggnad tillsammans (Vygotzky, 1978; Säljö, 2014; Langer, 1995/2017). När lärarna använder stöttande resurser såsom illustrationer, filmer och samtal möjliggörs ett fördjupat lärande om poesi som texttyp och text där eleverna både visuellt och i skrift får ta del av dikterna (Vygotzky, 1930/2001; Säljö, 2015). Lärarna berättar om elever som 'läser' dikterna när de får en stund för sig själva med antologin. Samtalen och högläsningen har tillgängliggjort dikterna och eleverna prövar själva. Genom att läsa

tillsammans tränas eleverna i att koppla bokstäver med ljud samtidigt som högläsningen av dikten ger ett innehåll och form som stöttar eleverna när de sedan 'läser' på egen hand. En av lärarna berättar att eleverna får koppla andra texter till dikternas innehåll och i mötet mellan dessa och möjligheten att få röra sig mellan olika texttyper ges eleverna möjlighet att vidga och koppla erfarenheter för att förstå andra texter (Langer, 1995/2017). Med stöttning av samtal, högläsning, illustrationer, kamrater och lärare tillåts de utforska och lära och skapa mening utifrån texter som kanske inte hade varit tillgängliga utan högläsning samtidigt stöttas de där de befinner sig i sin egen läs- och skrivutveckling. Eleverna befinner sig genom dialogen och högläsningen i sin individuella utvecklingszon där läraren erbjuder tillträde till skriftspråket (Vygotsky, 1978; Säljö, 2015).

## 6.3 Poesi och skrivande

Lärarna uppmanas i de lärarhandledningar som hör till *En bro av poesi* att uppmuntra skrivande (Boglund & Nordlund, 2021b). Resultatet visar att sju av de elva lärarna har använt olika typer av skrivande i arbetet med *En bro av poesi*. I kapitlet nedan beskrivs det lärande som möjliggörs genom att arbeta med *En bro av poesi* när det gäller skrivorienterade aktiviteter. I resultatet är skrivandet indelat i två delar; *gemensamt skrivande*<sup>12</sup> och *enskilt skrivande*.

### 6.3.1 Gemensamt skrivande

I analysen av empirin framkommer två typer av gemensamt skrivande. Dels i dialog mellan lärare och grupp där en gemensam text förhandlas fram, dels i dialog mellan två elever där två enskilda texter växer fram.

Eleverna får genom arbetet med *En bro av poesi* möjlighet att bekanta sig med olika texttyper utöver poesi. Tre lärare skriver tankekartor med eleverna varav två lärare skriver tankekartor i det inledande arbetet med *En bro av poesi* (se Poesi och samtal). I en annan grupp skriver läraren i stället en tankekarta utifrån barnens tankar utifrån en specifik dikt, *Fnitter* (Lind, 1982). ”Då pratar vi mycket om 'vad är fnitter' och 'hur känns det i kroppen' och så. Då byggde vi upp en tankekarta kring ordet *fnitter*. Och sen, så fick dom prova att uttrycka sig i fnissigt” (L3). Lärare 1 och lärare 8 får genom sitt arbete med *En bro av poesi* kontakt med antologiförfattarna och Svenska Akademiens ständige sekreterare Mats Malm och en brevväxling inleds. Barnen väljer favoritdikter och berättar genom läraren om sitt arbete. Lärare 8, författar ett brev tillsammans med eleverna genom gemensamt skrivande. Eleverna är här

---

<sup>12</sup> Gemensamt skrivande kan också nämnas till exempel dialogiskt skrivande men jag har valt det begrepp Skolverket använder i Lgr22 (2022).

deltagare i specifika typer av textskapande: tankekartan som strukturerande och antecknande och brevet som en form av kommunikation.

Två grupper skriver gemensamma dikter. Diktens innehåll diskuteras och läraren skriver ner det gruppen förhandlar fram. I en av grupperna skriver de i halvklass och dikterna läses sedan upp för den andra halvan. Läraren (L4) berättar att eleverna är otroligt stolta över resultatet. En grupp skriver en klassdikt, där alla elever är med och förhandlar fram innehållet. Eleverna ger förslag och läraren skriver. Det går enligt läraren inte så bra och läraren funderar på vad hon gett sig in på: ”Det blev helt bort-i-tok och vi döpte dikten sedan till *Tokskolan*”(L1).

Lärare 6 använder det gemensamma skrivandet som modellering inför eget skrivande. Läraren skriver tillsammans med eleverna en exempeldikt för att stötta eleverna in i att själva skriva dikt och använder sig av så kallade mallar<sup>13</sup> för diktskrivande. Eleverna skriver bland annat *femradingar*, *färgdikter* och *'jag är'-dikter* som alla föregås av modellering av läraren.

I de fall där elever arbetar i par vid en läsplatta, såg läraren tydligt att eleverna stöttade varandra i utforskandet av skriftspråket och uttrycker: ”Och så fick den ena skriva sin dikt först och så fick den andra skriva sin dikt sedan, men att de kan hjälpa varandra. Liksom blå! ’Du kan ju skriva jeans’.’ Ja, jag skriver jeans här: j-i-n-s!’” (L6). Eleverna prövar här att koppla ljud med tillhörande bokstav, fonem-grafemkoppling som är en väg in i både skrivande och läsande.

I det gemensamma skrivandet lär eleverna på olika sätt. Genom lärarens modellering av en brevtex, dikter eller tankekarta går till, lär eleverna *med* poesi då de uppmärksammas på fonemen i språket, hur tal blir skrift, hur ljud kopplas till bokstav, hur bokstäver formas, skriftspråkets normer och att det finns olika texttyper. Eleverna får uttrycka åsikter, motivera, lyssna, förhandla och föra metaspråkliga samtal. Även här möjliggörs ett lärande *med* poesi när det handlar om förmågan att skriva men också *i* poesi, även om läraren här styr skrivandet, är eleverna med och bestämmer innehållet; de skriver en dikt. I det gemensamma skrivande som pågår i par möjliggörs ett lärande *med* poesi där eleverna prövar och utforskar skriftspråket tillsammans.

### 6.3.2 Enskilt skrivande

I grupperna förekommer enskilt skrivande. Enligt lärarna kan detta se väldigt olika ut beroende på hur långt en elev kommit i sin skrivutveckling. Enskilt skrivande kan innebära att läraren skriver det eleven vill skriva eller att eleven ber läraren skriva på ett papper och att eleven sedan skriver av det läraren skrivit. Skrivandet kan också vara av det utforskande slaget där eleven prövar sig fram själv genom att lyssna ut vilket ljud som kan kopplas till passande bokstav.

---

<sup>13</sup> En diktmall är en struktur där visst utrymme lämnas för att skriva personligt men samtidigt erbjuder stöttning i skrivandet. Exempel på detta kan vara en haikudikt där antal stavelser i dikten bestämmer formen eller en namndikt där varje bokstav i namnet är en begynnelsebokstav till en personlig eller ämnesspecifik textrad (egen förklaring).

I en grupp (L3) målar barnen dinosaurier utifrån dikten *Skräcködlor* (Hallqvist, 1978). De vill sedan beskriva sina dinosaurier; vad de heter, vad de kan göra, hur de ser ut och så vidare. Det framgår dock inte om läraren påtalar för eleverna att detta är en beskrivande text. I en grupp (L10) skriver eleverna av en dikt så fint de kan. I gruppen som skriver en tankekartor om *Fnittret* (Lind, 1982) författar varje elev en mening om hur det känns i kroppen när fnittret kommer. Läraren (L3) skriver elevens mening och sätter upp den på tavlan som en förstärkning till en målning de också gör.

I tre grupper förekommer diktmallar med tydliga regler för hur dikten ska skrivas (L6, L8 och L10). Lärare 6 låter eleverna måla abstrakta bilder med en färg de själva valt. De skriver sedan ord som de tycker om och som hör ihop med den färg de valt. Det innebär att varje elev styr sitt innehåll inom ramen för mallen. I samma grupp skrev eleverna också sommardikter. Eleverna bestämde själva över innehållet samtidigt som läraren var noga med att de skulle motivera sina val:

Så det var väldigt bra ramar. Det var bra tips och vi kunde använda det men det blir barnens tankar, barnens eget. Och det här, det måste inte vara liksom ordentligt eller 'ni ska inte skriva så som ni tror att jag vill höra', vad som är rätt enligt en vuxen. 'Vad är en sommardikt? Ja, men det ska handla om solen eller vad ska den handla om? Men det kan handla om en badboll. Det går jättebra. Du får skriva att du är en golfboll!' Det går! (L6)

Läraren berättar att eleverna tog diktskrivandet på allvar och verkligen motiverade sina val. I en grupp skriver eleverna namndikt, en dikt mall där namnets alla bokstäver ska vara början på ett ord som säger något om barnet. En lärare berättar:

Det var ju så att jag har en flicka med två bokstäver i sitt namn. Det är inte långt och det var väldigt tråkigt. Så hon vill ju ta sitt efternamn också. Åh, vad hon kämpade. Och de, de tyckte det var så roligt att hitta ord. (L6)

Eleven tränar här på att koppla ljud och bokstav. I Lindströms modell (2012) beskrivs lärande som konvergent eller divergent. I det divergenta lärandet har eleven kontroll över innehållet och även om läraren har syfte och mål med undervisningen finns ett utrymme för egna tolkningar och en egen produkt av uppgiften. När eleverna använder mallar möjliggörs lärande om poesi eftersom de förmedlar en stil eller form som kan samspela med texten men också i poesi då eleverna utforskar och skriver dikt. Även om läraren ibland är den som skriver det eleven vill ha på pränt får eleven en möjlighet att uttrycka sig med diktens form. Mallarna Eleverna lär i och genom poesi då eleverna har egen kontroll över skrivandet och kan uttrycka egna tankar och idéer genom diktskrivandet.

En grupp skapar händer med tummar i trolldeg utifrån dikten *Dumtummen* (Danielsson, 1967). Eleverna skriver sedan en dikt utifrån sin egenskapade tumme med hjälp av startmeningar och trots att en mall används upplever läraren (L8) att innehållet i dikten utmynnade i ett personligt uttryck. En grupp elever väljer en känsla med hjälp av *Nallekort* (Akademi Magelungen, u.å.) och får därefter skriva fritt utifrån den känsla som gestaltas på kortet. Resultatet blir enligt

läraren personliga dikter, både till innehåll och form. Det här var i samma grupp som den gemensamma dikten ”Tokskolan” skrevs och läraren beskriver nedan hur resultatet blir när eleverna sedan får skriva själva:

Och, jag alltså, några är så fint illustrerade så att man bara baxnar och en är så vacker så att man kan gråta och hon har ritat en bild på en katt. Det var ju ganska oväntat, men under den så står det att 'jag är glad, det pirrar i magen, lika glad som när man får veta att man ska få ett syskon, fast man redan har ett'. (L1)

Skrivandet som pågår i just den här aktiviteten ser olika ut från individ till individ men alla elever får chans att lära genom alla Lindströms fält, och då utifrån varje elev på den nivå de befinner sig i förhållande till att erövra skriftspråket. När eleverna får välja en känsla och bestämma ett innehåll möjliggörs lärande *genom* poesi där eleverna använder diktens form som verktyg för att här uttrycka något personligt. Förutom att eleven skriver dikt och bekantar sig med stil och form möjliggörs också lärande *med* poesi där eleverna tränar den fonemiska medvetenheten, det vill säga att lyssna efter ljuden i språket och att koppla ljud och bokstav.

En lärare uttrycker att *En bro av poesi* gav eleverna en ny skriftlig uttrycksform och att det också gjorde eleverna till skrivare:

Jag tror jag är mest nöjd med att det mynnade ut i ett skrivande, alltså att de blev så nöjda, det var bara, det var bara så självklart. Att de blev skrivare, nej, de blev diktare. Det här jobbet gjorde att de själva kunde skriva dikter. Och de förstod att de kunde skriva. Det här var liksom inte: 'men jag går i förskoleklass. Jag kan inte skriva' utan 'Jo, jag går i förskoleklass och jag kan skriva dikter'. Jag blev en sån som skriver... och sen även de som inte var riktigt såna som var vare sig läsare eller skrivare. Det är ju där som de roligaste dikterna kom. (L6)

Citatet ovan visar att dikterna, enligt läraren, tillgängliggör skriftspråket för alla elever. Diktens form och stil möjliggör lärande *om*, *i* och *med och genom* poesin när eleverna blir poeter och skriver dikt.

### 6.3.3 Sammanfattning

Tabell 4.

Sammanställning av det lärande som möjliggörs genom Poesi och skrivande.

	Poesi och skrivande
OM Mediespecifikt	Poesins form och stildrag. Poesi som text, normer. Poesi som texter fyllda med mening och känslor.
I Mediespecifikt	Att skriva poesi. Att formulera åsikter och tankar om dikt.

MED <i>Medieneutralt</i>	Att utveckla fonemisk medvetenhet. Att göra fonem-grafemkoppling. Bokstavskunskap. Förstå skriftspråkets normer och regler. Att skriva/forma bokstäver. Att lära om olika texttyper: brev, tankekarta, dikt, beskrivande text. Att samarbeta, lyssna, samtala, motivera, förhandla. Att föra metaspråkliga samtal.
GENOM <i>Medieneutralt</i>	Att uttrycka tankar, åsikter, känslor och idéer. Att uttrycka identitet, uttrycka sig personligt utifrån sin individ genom poesi.

När eleverna skriver egna texter, där de får uttrycka det som är viktigt för dem, blir deras skrivande meningsfullt och viktigt. Vygotsky (1930/2001) menar att barn i den här fasen av skrivande måste få skriva meningsfulla texter och sådant som berör och intresserar dem. Samtidigt som eleverna ser skrivandet som meningsfullt skapar läraren stödstrukturer, genom till exempel modellering, dialog och mallar, för att eleverna ska våga utmana sig själva och pröva. Genom stöd ges eleverna också förutsättningar att lyckas. Lärarna som låter elever skriva tillåter eleverna att undersöka hur läsande och skrivande fungerar som språkliga redskap och hur de konstruerar och förmedlar mening (Säljö, 2014). Ur ett literacyperspektiv är lärande ett resultat av nya erfarenheter där också identiteten utvecklas i takt med att individen uppfattar sig som en som läser och skriver (Barton, 2007). Att se sina egna ord bli text och poesi ger förskoleklassen möjlighet att både skapa mening och representera sig själv men också att samtidigt ge sig själv en identitet som deltagare i skriftspråkande (Langer, 1995/2017).

## 6.4 Poesi och estetiska uttrycksformer

I lärarhandledningarna (Svenska Akademien, 2021b; Utbildningsradion, u.å.) uppmanas lärare att låta eleverna använda estetiska uttrycksformer i arbetet med dikterna för att nå en djupare förståelse samt att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig. Poesi som text kan i sig ses som en estetisk uttrycksform eftersom estetik handlar om känsla och upplevelse av något konstnärligt eller kreativt som också ska beröra läsarens känslor och fantasi (Skolverket, u.å., a). I alla grupper förekommer flera olika typer av skapande och estetiska uttrycksformer vilket i enlighet med läroplanen också ska ingå i undervisningen (Lgr22, 2022). I kapitlet beskrivs och ges exempel på hur lärarna berättar att de använt estetiska uttrycksformer i undervisningen.

Framför allt Lärare 4 understryker estetik som verktyg för att stötta eleverna i arbetet med *En bro av poesi* och som den enda framkomliga vägen när det gäller att nå en fördjupad förståelse. Läraren har också vidareutbildat sig inom estetiska uttrycksformer vilket visar sig tydligt påverka hennes didaktiska val. Läraren berättar hur hon ser det estetiska som något som stannar kvar och att lärande påverkas:

Just det här med intryck, uttryck, avtryck, liksom, att man får ett intryck och hur kan man uttrycka det estetiskt och sen då? Hur blir avtrycket sedan, långt efter? Och det gäller att fånga upp barnens tankar. Det blir inte alltid de svar man tänkt sig. (L4)

Läraren menar att genom att involvera både intryck och uttryck lämnar upplevelsen ett avtryck. För att visa att det kan finnas olika stämningar i dikter använder två lärare musik och drama i ingången till dikt. Här nämns dikterna *Oktober* (Aspenström, 1952) och *Människans hem* (Blomberg, 1929). Musik används också för att förklara begrepp. Lärare 4 berättar hur hon tillsammans med eleverna både dramatiserar och lyssnar sig till en förståelse:

Till exempel snögubben känner sig sliten. Vad är sliten? Och jag jobbar ju mycket med kroppen, så jag tar på lite musik, så ska ni få höra hur det kan vara. Så lite tung musik då! Man kan känna så om man är trött. (L4)

Samma lärare dansar en ”näsdans” med eleverna till *Snögubbe tögubbe* (Lundström, 2016) för att koppla dikten till kroppsdel: ”Varför är den lös när min näsa sitter fast. Och sedan gjorde vi näsdans. Jag tycker själv att det är roligt! När man gör det så blir det så härliga lektioner” (L4). För att gestalta jordklotet i dikten *Människans hem* (Blomberg, 1929) får barnen dansa till musik med sjalar i blått och grönt: ”Så återigen, då tog jag fram tyg och så hade vi sjalar som vi dansade med och jag kopplar väldigt mycket till dansen och musik. Ja!” (L4). Läraren berättar att hon upplevde att eleverna på detta vis gavs tillgång till dikterna och språket.

Utbildningsradion (u.å) har filmatiserat tio dikter ur *En bro av poesi* i vilka några av dikterna har tonsatts. I grupperna används dessa som en väg till förståelse av dikterna. Två lärare uttrycker att sångerna levde kvar länge efter att arbetet kring dikterna avslutats. Två dikter som nämns är framför allt *Dumtummen* (Danielsson, 1967) och *Kretsloppet* (Adbåge, 2016). ”Bland annat, Dumtummen, den gick många gånger och den här med återvinning med korv blir korv igen. Den spelade vi väldigt många gånger. Den var så rolig för... ungarna kunde sjunga den sen” (L5). I en grupp skapas, som nämns i kapitlet om *Poesi och läsande*, ett större tema-arbete runt dikten *Dumtummen* (Danielsson, 1967) och läraren läser då andra texter där tummar ingår. Till exempel sjöng eleverna ramsvisan *Var är tummen?* En lärare låter barnen dansa till musiken för att få in stämningen i kroppen. Två grupper använder trummor till rytmen i dikten för att höra och känna rytmen i en dikt. Exempel på dikter där rytmen är påtaglig enligt lärarna är *Gråbergsång* (Fröding, 1914) och *Krakel Spektakel slår på sin trumma* (Hellsing, 1991). En av lärarna uttrycker att olika uttrycksformer gör innehållet begripligt:

För det är ju det där att man om man väver ihop det så att det blir begripligt och att man gör det roligt med dikt och sång och att de känner igen och att de får man utgå från sina egna erfarenheter som man gör i textsamtal, till exempel, att man låter dem vara delaktiga, att berätta, att våga att våga, låta allas tolkningar komma fram. (L8)

Hon tycker att sången tillgängliggör dikterna men att det också öppnar upp för delaktighet. Läraren nedan beskriver hur rörelse och dans gör att dikten berör på ett fysiskt plan där barnen genom estetiken får en djupare förståelse:

Och sen just att koppla det då, återigen pratar jag om det estetiska, men jag kopplar det med bilderna till texten, att koppla det i kroppen. Att man får liksom vara verkliga i



språket på något vis jag menar, det är helt otroligt. Ja, för det är ju så rytmiskt med poesin och det kan bara vara några få ord som kan vara: Wow! Beröra så mycket! (L4)

Vidare får eleverna i en grupp också pröva innehållet i *Dumtummen* (Danielsson, 1967) genom att genomföra olika saker utan tumme. Här får eleverna bland annat massera varandra både med och utan tumme. Flera av lärarna använder drama för att gestalta dikten de arbetar med. En grupp arbetar med *Krakel Spektakel slår på sin trumma* (Hellsing, 1991) och när de tittar på illustrationen får eleverna yla som vargar, brumma som björnar och låta som rävar. En lärare låter eleverna känna efter och dramatisera hur det känns när fnittret växer fram i kroppen (*Fnittret*, Lind, 1982).

Alla lärare i studien låter sina elever illustrera dikter ur *En bro av poesi*. Eftersom antologin med kringmaterial har flera uttryck i sig själv som till exempel text, illustration och film ser det olika ut i olika grupper. Efter att ha pratat om *Fnittret* (Lind, 1982) målade en klass diskmedelsmålning där färg tillsammans med bubblor bildar ett bubblig mönster. På så vis gestaltades fnitter med bild:

Och sen fick de prova att uttrycka sig i fnissigt, fnitter, i skapande och då fick de jobba i grupp och då fick de jobba med färg och använda diskmedel och färg som man blåser på. Och vad är fnitter? Då fick vi liksom skapa bubblig fnitter. (L3)

Likaså målar en grupp jordklot med vattenfärger och kaffefilter för att fördjupa förståelsen kring *Människans hem* (Blomberg, 1920). En grupp elever skapar tummar i trolldag där de utgår från sammansatta ord som de själva hittar på utifrån dikten. Exempel på detta är ”himmels-tumme”, ”morots-tumme” och ”snäll-tumme”. I en grupp presenterar läraren elevernas arbete genom en film där allas uttryck sätts samman och visas för föräldrar och skolkamrater. Flera av lärarna berättar också hur de synliggjort arbetet med *En bro av poesi* genom att till exempel sätta upp elevernas arbeten på väggen som en utställning eller som ett sätt att visualisera pågående arbete. Detta för att ge eleverna en möjlighet att se sitt eget lärande.

Genom att använda estetiska uttrycksformer kan eleverna fördjupa sin förståelse för innehållet i dikterna men de ges också möjlighet att ge ett personligt uttryck för sina tankar och funderingar. Här möjliggörs framförallt ett lärande *om och i* poesi och diktens inneboende förmåga att gestalta känslor och stämningar tillgängliggörs. Det ges också utrymme för eleverna att tolka och förstå poesi på ett eget och fördjupat sätt. Genom att använda rytm, bild, musik och dans på olika sätt får eleverna lära *i* poesi där eleverna får stöttning i att tolka och förstå dikten men också *om* poesi för att eleverna också lär känna olika dikter och hur dikter kan läsas och upplevas. Genom gestaltande och uttryck kan eleverna nå en fördjupad förståelse av dikten och språket och lära *med* poesi då eleverna på detta sätt aktivt får arbeta med begrepps-förståelse.

## 6.4.1 Sammanfattning

Tabell 5.

Sammanställning av det lärande som möjliggörs genom Poesi och estetiska uttrycksformer.

	Poesi och estetiska uttrycksformer
OM <i>Mediespecifikt</i>	Diktens förmåga att gestalta stämning och förmedla känsla. Att poesi kan ha rytm. Att en dikt kan sjungas. Hur en dikt kan läsas och upplevas.
I <i>Mediespecifikt</i>	Få fördjupad förståelse genom egen tolkning och genom att använda drama, bild, skapande och gestaltning.
MED <i>Medieneutralt</i>	Musik kan skapa stämning och känsla. Tematiskt arbete: Barnkonventionen eller 'tummen'. Begreppsuppfattning/förståelse: kroppen, jordklotet, djur, fnitter osv. Sinnlighet; massage Kopplingar för förståelse/läsförståelse Skapande i olika tekniker
GENOM <i>Medieneutralt</i>	Dansa med sjalar; alla vi är jorden, jag är jorden. Ge uttryck för personliga åsikter och tankar. Ex vad är ett hem för mig, vad är döden för mig?

I förskoleklassens sociala och språkliga kontext får eleverna skapa mening och förundras genom och med de estetiska uttrycksformerna (Vygotsky, 1930/2001; Langer, 1995/2017). Vygotsky understryker att i undervisning där estetiska uttrycksform inkluderades blir möjligheten att delta och kommunicera självklar. Eleverna ges tillträde till skriftspråket genom att innehållet gestaltas estetiskt men också genom att eleverna får uttrycka sig estetiskt för att pröva ett innehåll och genom att de ges möjlighet att använda flera former av kommunikation och språkliga redskap stöttas eleverna att kommunicera och interagera. Undervisningen som eleverna får ta del av låter dem röra sig in och ut i poesins textvärldar, men också att lämna poesin och skapa något eget (Langer, 1995/2017).

## 6.5 Lärarnas reflektioner kring möjligheter och utmaningar

I resultatkapitlets femte tema redovisas lärarnas reflektioner om möjligheter och utmaningar med att arbeta med poesi i förskoleklass med syfte att besvara studiens andra frågeställning.

Ingen av lärarna i studien beskriver sig själva som stor konsument av poesi. Ingen av lärarna hade förut arbetat med poesi och detta aktualiserades gjordes genom antologin. Samtliga lärare var vana att arbeta med rim och ramsor för att stärka en fonologisk medvetenhet och väcka språklig medvetenhet men att använda poesi för att lära, uppleva och tänka var nytt för samtliga lärare i studien.

### 6.5.1 Utmaningar

Flera av lärarna uttrycker att de kände osäkerhet inför arbete med dikt. De upplevde inte att de hade erfarenhet eller kunskap om poesi. En lärare uttrycker att det var rent jobbigt att få den här boken:

...men snälla, vad är det här? ... och det här var helt. När man öppnade var det liksom? Ja, nej, jag kände bara att oj! Hur ska vi liksom tampas med det här? Och jag kände också lite så här tryck över bröstet, nu har vi fått de här. Vi fick en bok med ett syfte och från Svenska Akademien. Och det var ju liksom lite tyngd i det där. (L1)

En annan lärare uttrycker en osäkerhet inför poesi som genre men att hans profession som lärare faktiskt gick före:

Men ju mer man arbetar med *En bro av poesi*, då inser man ju att det finns inte så mycket rätt eller fel? Egentligen, det jag har med mig är väl ifrån skolan, alltså gymnasiet men under forskolläroinutbildningen, att vi jobbade med hur man kan leka med språket. Man kan ju leka fram poesi, tänker jag. (L3)

Generellt tycker inte lärarna att det finns några större svårigheter att arbeta med *En bro av poesi*. Den största svårigheten lärarna nämner var att utmana sig själv och att våga arbeta med poesi med små barn. När de väl arbetat med dikterna och antologin ser de mest möjligheter. En lärare nämner att poesi är en texttyp alla inte är förtrogna med (L4). En lärare (L3) uttrycker att det är viktigt att komma ihåg att barnen tolkar utifrån sin livsvärld och att man inte ska vara rädd för att man i sin lärarroll känner sig osäker på poesi utan utmana sig själv och lita på barnen. Lärarna kom också i kontakt med andra lärares osäkerhet inför poesi och att boken i andra grupper valdes bort på grund av detta, vilket också gjorde att några av lärarna kände sig ensamma i arbetet:

Jag försöker ju då även berätta för mina kollegor att nu har jag börjat med boken. Och den har verkligen varit bra! De sa: 'men hur gjorde du när...?' 'Jag, jag känner inte att jag är trygg med den' och ändå hade de mig där som kunde ändå berätta och visa. 'Jag tror att det är för svårt'. Jag vet inte om det är rädsla eller hur man är som person. Men jag känner ju som tvärtom att många av de här dikterna är ju inte så jättelånga heller. Då kan det ju vara jobbigare, kanske en annan text i deras böcker i svenskan, som är mycket mer utmanande än dikt. (L4)

En lärare menar att samtal om ords betydelse ibland överskuggade upplevelsen av dikten: "Ja, de vill veta, men det gör också det att man blir ju hejdad hela tiden så att det är svårt att liksom läsa någonting rakt igenom" (L5). Samma lärare uttrycker också att hon upplever att elever av idag är svåra att fånga och att koncentrationen är låg för vissa elever och att det därför ibland

var svårt att hålla i samtalen. Ett par lärare tycker att det var svårt att arbeta med *En bro av poesi* på höstterminen när gruppen och lärarna var nya för varandra medan andra tyckte att det var väldigt givande då samtalen var inkluderande och på ett plan där de lärde känna varandra. En lärare tycker att bilderna, även filmerna, ibland gav en annan betydelse än texten. Något som flera av lärarna framhåller är att *En bro av poesi* är en antologi som kräver en vuxens närvaro. Det är inte en bok att bara lämna ut till eleverna. Detta kan ses som både svårighet och möjlighet: ”Vi vuxna måste hjälpa, man sätter inte denna i handen på ett barn att utforska själv” (L8). Viktigt att nämna är att lärarna i början av arbetet valde dikter de själva kunde relatera till och som de kände skulle fungera med barnen. En lärare uttrycker att den egna inspirationen var viktig när hon valde dikt (L10).

### 6.5.2 Möjligheter

Lärarna tycker överlag att det är en vacker bok med vackra illustrationer och ett spännande innehåll: ”Inspirerande omslag, jag ville prova ALLT!” (L4). Majoriteten av lärarna tycker att boken med sina illustrationer är tilltalande. En lärare (L6) visste att antologin skulle komma och längtade efter både den och nya sätt att arbeta. Det allra tydligaste resultatet som framträder ur intervjuerna är poesins möjligheter som text, både till innehåll och form. Texten är tillåtande, lekfull, kravlös och fri att tolka. Alla lärare i studien menar att det inte finns några rätt eller fel, varken i läsandet eller tolkandet av dikten: ”Då kan det finnas lika många tolkningar, lika många som läser en dikt och det är ju det som är så häftigt att det är levande. Det är ju inget finns ju inte rätt, något rätt eller fel” (L8). Läraren berättar att detta öppnade för samtal där alla elever vågade dela med sig av åsikter, tankar och funderingar. En lärare upplever att samtalen kunde nå sådant djup och att det ledde till att eleverna lyssnade till varandra och att det stöttade eleverna att uttrycka åsikter (L7). En lärare (L10) lyfter att sammanhållningen i gruppen gynnades av att eleverna lyssnade på varandras tolkningar av dikterna. En lärare (L3) uttrycker att diktens form gav alla en möjlighet att uttrycka tankar och att det i sin tur blir identitetsskapande. Det här krävde också att lärarna vågade släppa taget om vad som är rätt och fel och att de som vuxna inte behövde sitta inne med alla svar. En av lärarna (L1) reflekterar över att eleverna aldrig tyckte att något var konstigt och svårt. Om vuxna tycker att poesi är svårt och otillgängligt så verkade inte barnen tycka det. Det var snarare hon själv som hade egna föreställningar om svårigheter med poesi. Även i skrivandet är diktens form enligt lärarna tillåtande. I skrivandet finns varken rätt eller fel. Eleven äger texten och bestämmer över innehåll och form och kan därmed skriva efter förmåga. En lärare säger:

Formatet passar både dem som kommit långt eller väldigt kort i sin skrivutveckling. Alla lyckades. Jag vill skriva om detta! Alla gör lika men ändå helt olika. Andra texter styr hårdare. De får en fördjupad förståelse för vad text är. Skrivandet blir deras, alla blir nöjda. (L4)

Flera av lärarna tyckte att sexåringar är rätt målgrupp eftersom de befinner sig i ett utforskande av skriftspråket, där de inte är fullt medvetna om regler och konventioner. Lärarna reflekterade över hur viktigt det är att barn tidigt kommer i kontakt med poesi, i just förskoleklass, dels för

att de är mottagliga, dels för att ha en relation till poesi senare i skolgången. En lärare uttrycker att eleverna måste få möta poesi och skapa en relation till poesi som sexåring, och sedan kanske möta samma dikt som 15-åring, och att de då kommer att läsa den med helt andra ögon och kanske samtidigt se sig själv som sex-åring (L1).

Förutom att diktens form och innehåll tillåter egna tolkningar tycker alla lärare i studien att poesi bidrog till språkutveckling via metaspråkliga samtal. I flera grupper pratades det om text, om formen på dikten, om begrepp, fonologisk medvetenhet, om hur skriftspråket är uppbyggt och så vidare. Lärare 7 tycker att dikterna utmanade och berikade språket (L7). Lärare 3 uttrycker att diktläsningen gav en ny dimension till texter: ”Jag tyckte att det gav gruppen en, alltså en ny nyfikenhet på att få fatt i språket, skriva och skapa och läsa och diskutera”. Ett par lärare lyfter hur lätt arbetet men *En bro av poesi* passade ihop med läroplanens mål och syften, att en enda dikt kunde beröra så mycket av syfte och av det centrala innehållet (L4, L11).

En viktig dimension som flera av lärarna betonar i intervjuerna är dikten som estetisk uttrycksform och att eleverna får uppleva poesi. Allt handlar inte om att lära sig språket och ta till sig an skriftspråket utan också att lyssna till poesi och njuta och förundras över vad den förmedlar: En lärare 4 vill i sin undervisning visa eleverna poesins förmåga att fånga och beröra. Men, uttrycker Lärare 8, också hur viktigt det är att eleverna får möjlighet att förstå och lära sig om poesi genom att använda alla sinnen eftersom det stimulerar barnens fantasi.

### 6.5.3 Poesi i förskoleklassen

Flera av lärarna funderade över varför just förskoleklassen blev utvald som mottagare till antologin. En lärare i studien uttryckte att förskoleklassen är en bro mellan förskola och skola som ibland blir bortglömd och att det var viktigt att göra något bra av det:

Nu när vi fick den här boken så fint, jag ville ta till vara på det och göra ett jobb som kändes genomtänkt. Om vi nu pratar om broar så är vi ju mitt emellan, det är ju en egen verksamhet på något vis, och kan glömmas bort ibland, men den här gången var det vi som blev, eller barnen, de här sexåringarna, blev prioriterade. Då ville jag sprida det. Vad fin den är alltså! (L8)

Den här lärare hade väntat och längtat efter boken och kände att äntligen blev förskoleklassen utvald att få göra något viktigt och speciellt.

Samtliga lärare i studien har använt lärarhandledningsmaterialet men i olika grad. Eftersom materialet använder sig av flera olika ingångar till dikterna verkar det, enligt lärarna, finnas något som passar alla. Lärare 5 menar att materialet var en hjälp att komma i gång: ”Hur ska jag jobba med den nu? Ja, men då upptäckte jag filmerna och filmerna var ju väldigt roliga, för där blev det en start för barnen och även för mig”. Till varje dikt finns frågor som ett stöd till den vuxne som läser dikterna med barn. Lärare 1 kände att det var viktigt med ett stöd i ingången till dikterna även om samtalet eller arbetet sedan fick eget liv och kanske tog en annan riktning.

Hon menar att det handlade om att lyssna in barnens tankar och att inte vara styrd av materialet. Filmerna från UR verkar ha tilltalat de flesta lärare och grupper.

Lärarna berättar hur poesi tas emot av barnen och hur reaktionerna blev i grupperna. Framförallt tror flera av lärarna att antologin blev viktig för barnen eftersom de arbetade så mycket med den och pratade så mycket om innehållet. En lärare berättar att varje dikt de läst gav mersmak:

'Mer, vi vill läsa fler!' Nyfikenhet. Oj! Ja, men dikt är ju så tillåtande, men det är ju, hur de tar till sig, det blir ju verkligen så här, bara av ett uppslag i en bok: 'Åh, läs mer, läs mer'. (L4)

I de grupper där skrivande ägde rum lästes ju också dikterna upp. En lärare berättar:

Så det var så det var, det var inget barn som kände: "Åh det blev dåligt", de var så nöjda fast det var inget rim. Det var ingen reson heller. Det var ju några meningar som var helt konstiga alltså. Det var verkligen... och de var jättenöjda. De, de tyckte, det var jättebra. (L1)

Läraren uttrycker att alla elever blev nöjda. En annan lärare berättar att barnens reaktioner alltid var positiva:

Det är kanske inte just utifrån dikterna. Utan mer att man känner att det allmänna samtalsklimatet eller allmänna känslan när böckerna kom fram oavsett vad vi gjorde. Det var alltid positivt, även de som ibland: "Åh. Nej, jag vill inte, jag orkar inte." Alla var positiva. Att jobba med *En bro av poesi*. Och det kanske också beror på att vi inte gjorde det varje vecka utan när det när vi gjorde det så, ja, men det blev lite av en speciell stund så där. (L7)

Förutom direkt positivt gensvar på själva arbetet med antologin fick det vidare spridning, bland annat genom läsning i hemmet. I en grupp öppnades dessutom intresset för andra böcker. Läraren (L4) upptäckte elever som stod och kikade i bokhyllor med lite tjockare kapitelböcker och de tog fram böcker och bläddrade, vred och vände på dem och funderade över vad de kunde innehålla och handla om.

#### **6.5.4 Sammanfattning**

I analysen av lärarnas intervjuer framkommer att samtliga lärare arbetar med rim och ramsor för att väcka språklig medvetenhet hos sexåringarna. Antologin erbjuder poesi som flera av lärarna kände en osäkerhet inför och det visade sig att antologin gav en ny dimension till lärandet i förskoleklassen. Att använda poesi för att lära, uppleva och tänka var nytt för lärarna i studien. Lärarna hade inte förväntat sig att poesin skulle erbjuda sådan mångfald av lärande och sådant gensvar från eleverna. Lärarna berättar om hur undervisning kring *En bro av poesi* utmanade både lärare och elever. Tillsammans i gruppens kontext utforskar de poesins textvärldar och elevernas och lärarnas utvecklingszoner går in i varandra. Elevernas tolkningar och hur eleverna rör sig i poesins textvärldar tycks stötta lärarens eget utforskande av poesi och av undervisning kring poesi. Samtidigt blir undervisningen med samtal, läsning, skrivande och skapande tillsammans med gruppen en kontext för eleverna och lärarna att uppleva poesi (Vygotsky, 1978; Langer, 1995/2017).

## 7 Diskussion

I studien undersöks hur lärare ser på undervisning som utgår från *En bro av poesi* och vad eleverna får möjlighet att lära sig. I diskussionsdelen lyfts de delar jag funnit särskilt intressanta i mitt resultat. Resultatet diskuteras och behandlas i förhållande till den bakgrund, tidigare forskning och teori som studien utgår ifrån.

### 7.1 Skickliga lärare

Ingen av de lärare som deltog i intervjuerna såg sig själva som poesiläsare och reaktionerna på antologin skiftar från nyfikenhet och förväntan till ”tryck över bröstet”, som en lärare uttrycker det. Enligt tidigare forskning verkar lärare känna en osäkerhet inför poesi och poesiundervisning (O’Hara, 1999; Wolf, 2004; Sigvardsson, 2022). Sett till tidigare forskning kan konflikten ligga i hur genren betraktas; som en textform som är tillåtande, tilltalande för det lilla barnet, fri för tolkning och form (Tjukovskij, 1976; Pramling & Samuelsson, 2010; Pullinger, 2018) eller litteratur som utmanande och svår och som kräver skolning, bildning och träning (Cohn Livingston, 1984; Wilson, 2007).

Trots osäkerheten en del av lärarna kände inför poesin som antologin erbjuder visade det sig att lärarna såg fler möjligheter än utmaningar när de arbetade med poesi i förskoleklass och de upplevde undervisningen som lyckad. De ser inte sig själva som poesiläsare vilket därför tydligt visar att lärare inte själva behöver vara erfarna poesiläsare för att kunna undervisa kring poesi och dikter. Resultatet visar snarare på att en god samtalsledare, som litar och tror på eleverna och låter dem tolka dikterna utifrån sina erfarenheter och livsvärldar, kan leda fördjupade samtal i ett gemensamt lärande (Dysthe, 1996, 2003; Langer, 1995/2017). Undervisningen kring *En bro av Poesi* utmanade enligt lärarna både dem själva och eleverna. I resultatet framkom att lärarna själva hade en inställning som nyfikna medutforskare av poesin, där de själva och eleverna ses som viktiga deltagare med egna röster, tankar och tolkningar. I det gemensamma utforskandet av dikterna ges eleverna möjligheter att lära, lyssna och uppleva och detta verkar vara en bidragande orsak till att lärarna beskriver undervisningen som lyckad. Det gemensamma och utforskande lärande som lärarna beskriver överensstämmer med sociokulturella teorier där lärande ses som en kollektiv process där medlemmarna i gruppen ömsesidigt påverkar varandras utveckling och färdigheter (Vygotsky, 1978; Säljö, 2005). Elevernas tolkningar och hur eleverna rör sig i poesins textvärldar (Langer 1995/2017) tycks alltså stötta lärarens eget utforskande av poesi och av undervisning kring poesi. Alltför sällan diskuteras lärares skicklighet och resultatet i föreliggande studie sätter ljuset på undervisning och skickliga lärare. Den belyser det faktum att utdelandet av en antologi i förskoleklass inte per automatik kommer att leda till att elever börjar läsa poesi utan att det är i en skicklig lärares händer och undervisning som poesin får liv och blir en del av sexåringars livsvärld. Detta överensstämmer med tidigare forskning som visar att lärarens förmåga att leda till exempel dialogiska samtal är en förutsättning för elevers meningsskapande (Dysthe, 1996, 2003; Schmidt, 2013; Langer, 1995/2017) men också att det är först och främst lärares professionalitet

som bidrar till lyckad undervisning (Lambirth m.fl., 2103). Och ännu viktigare, huruvida läraren är en poesiläsare verkar inte spela roll för en lyckad undervisning. Mattlar m.fl. (2024) uppmärksammade i en studie i förskoleklasser att lärares inställning till poesi påverkar barns möte med poesi. Som nämnts tidigare finns få studier kring barn i de lägre åldrarna och de flesta studier kring elever och poesi har genomförts i senare årskurser och gymnasium. Förskoleklass eleverna befinner sig i ett utforskande av språket och att jämföra undervisningen i till exempel gymnasium med undervisning i de tidigare åren är heller inte rimligt. Lärare i olika årskurser har olika förhållningssätt, olika former för bedömning och elever som befinner sig i olika skeden av livet. Resultatet synliggör att förskoleklass elevernas utforskande och nyfikenhet också fordrar en utforskande och nyfiken lärare och undervisning.

I resultatet framkom ett tydligt mönster i fråga om val av första dikt att arbeta med. Övergripande har lärarna valt att först arbeta med dikter som har tydlig vers och inte sällan rim. *Dumtummen* (Danielsson, 1967) och *Kretsloppet* (Adbåge, 2016) är sådana exempel. En möjlig förklaring är att de valde dessa dikter på grund av tryggheten i att arbeta med verser som känns skrivna för barn, men också för att de kunde se hur dikterna skulle kunna vara användbara i språkutvecklande syfte för eleverna. De kan tänkas knyta an till de för dem och barnen bekanta språklekarna. Flera av lärarna använde dikterna inom ett större tema. Kanske att lärarna i ett inledande skede såg en nytta, i språkutvecklande syfte, att arbeta med dikterna. När lärarna sedan berättade att de tog sig an lite mer svåråtkomliga dikter kan det tolkas som att de tillsammans med eleverna utvecklat ett självförtroende i förhållande till poesin i antologin vilket styrker den studie som genomfördes i Uppsala (Mattlar m.fl., 2024). I Lindströms modell (2012) beskrivs lärande som konvergent och divergent. I början av arbetet med *En bro av poesi* verkar lärarnas mål med undervisningen ligga i ett konvergent lärande där språkutveckling kan ha varit det primära målet. Ju längre arbetet fortskred och tycks lärarnas självförtroende växa och desto mer förutsättningslöst tar de sig an dikter och då med större fokus på upplevelsen av dikterna än nytta av dem. Lärarna uttryckte också att barnen aldrig tyckte att poesi var svårt, det var de själva som behövde utmanas. För att återkomma till Tjukovskij: små barn stöter ofta på saker de inte förstår och att det är en del i hur det är att vara sex år. Inget är, helt enkelt, konstigare än något annat.

## **7.2 Att se sig själv som en läsande och skrivande person**

Elever måste ges rikliga möjligheter och tillfällen att på egen hand och tillsammans med andra utforska både talat och skrivet språk för att behärska och förstå syftet med att läsa och skriva. De måste också få möjlighet att skapa en identitet som en läsande och skrivande person (Liberg, 1990; Skoog, 2012; Vygotsky, 1930/2001; Schmidt, 2013; Langer, 1995/2017; Kim m.fl., 2017). Inom sociokulturell teori betonas vikten av barnet som talande, medskapande och berättande men också att barn i sin strävan att skapa mening, måste få möjlighet att koppla läsande och skrivande i skolan till en egen livsvärld (Liberg, 1990; Schmidt, 2013, 2015; Säljö, 2014; Björk, 2023). I resultatet synliggörs lärarnas syn på poesi som en tillåtande uttrycksform där inget är rätt eller fel. Detta, uttrycker de, låter eleverna utforska och uttrycka på ett mer



tillåtande och friare sätt, både muntligt och skriftligt. Lärarna uttrycker förvåning över att dikterna i antologin inbjuder till samtal om de mest oväntade saker, vilket i sin tur inspirerade till språkutvecklande arbete och skrivande av egna dikter. I resultatet framkom att arbetet med poesi bidrog till att eleverna fick tillgång till en ny uttrycksform. En av lärarna tycker att poesiarbetet gjorde hennes elever till skribenter vilket en av eleverna själv uttryckte; ”Jo, jag går i förskoleklass och jag kan skriva dikter” (L6). Det är intressant att eleverna fick möjlighet att utveckla en identitet som en som skriver poesi. Alltså inte bara en skribent utan faktiskt en poet. En av lärarna uttryckte, lite överraskad, att alla elever lyckades och var stolta över sitt diktarbete. De lärare som lät sina elever skriva poesi förvånades över hur barnen själva kände och uttryckte att de lyckades. En lärare förvånades över att elever som annars inte visade större intresse för läsande och skrivande ibland var de som bäst uttryckte sig genom poesin. Ett viktigt resultat är att poesin gav eleverna utrymme att skriva om sådant som var viktigt för dem, men också att *genom* poesin få uttrycka tankar och funderingar av det mer existentiella slaget. Eleverna gavs möjlighet att utveckla förståelse för skriftspråkets form och kommunikativa kraft och en nyfikenhet och vilja att utforska skriftspråket. Resultatet överensstämmer och stärker tidigare forskning om att det i tidig läs- och skrivutveckling är viktigt att barnens röster blir hörda och att de är viktiga nog att skrivas ner på papper (Vygotsky, 1930/2001; Wolf, 2004; Malmgren, 2009; Pramling, 2009; Pramling & Samuelsson, 2010; Schmidt, 2013; Björk, 2023). Björk och Liberg (1999) menar att poesins ofta korta och koncentrerade form är tillgänglig för yngre elever. Den inbjuder att läsa tillsammans med en vuxen men också som inspiration för att stimulera elever att själva skriva. Diktens form, där skrivregler inte är primära, låter elever i utforskandet av skriftspråket själva skriva, uttrycka, upptäcka, fantisera och skapa mening med text (ibid.).

### 7.3 En mångfald av lärande

Lindströms modell (2012) bidrog till att synliggöra vilket lärande som kan möjliggöras genom att arbeta med *En bro av poesi*. I Lindströms ursprungliga modell (figur 2) är de fyra fälten utarbetade för att visa på hur du genom att behärska en viss estetisk form, till exempel drama eller bild, möjliggör lärande och uttryck genom att använda just den specifika formen. I studien används modellen som ett raster genom vilket den undervisning lärarna beskriver betraktas. Lindströms modell visade sig användbar för att tydliggöra och synliggöra lärandet som möjliggjordes genom lärarnas poesiarbete. Flera av de intervjuade lärarna hade inte förväntat sig den mångfald av lärande som arbetet med poesi bidrog till. Inte heller att arbetet så väl skulle uppfylla styrdokumentet för förskoleklassen (Lgr22, 2022). Det visade sig, i resultatet, att när lärarna läste poesi för och med eleverna och lät dem förundras och njuta av dikt, samtala om dikt, läsa dikt, skriva dikt och uppleva dikt, skapades tillfällen för eleverna att reflektera, engagera, göra insikter, pröva värderingar och uttrycka tankar och känslor genom dikten. Samtidigt såg lärarna att samtalen bidrog till att eleverna också fick möjlighet att utveckla förmågor som att lyssna till och föra djupare samtal med klasskamraterna. Flera av lärarna uttrycker hur arbetet gav eleverna stort utrymme att skapa mening genom att utforska och pröva tankar och förmågor både i samtal och skrift. Lärarna hade inte heller förväntat sig ett sådant

positivt gensvar från eleverna genom att arbeta med poesi. Dessa upptäckter var för lärarna oväntade men mycket viktiga argument för poesiarbete i förskoleklassen.

Lärarna berättar hur antologin gav en ny dimension till lärande i förskoleklasserna. Att använda poesi för att lära, uppleva och tänka var nytt för dem. Som nämnts tidigare förefaller lärarna vara medutforskare och lär samtidigt som eleverna. Elevernas tolkningar och hur eleverna rör sig i poesins textvärldar tycks stötta lärarens eget lärande genom utforskande av poesi och av undervisning kring poesi (Langer, 1995/2017). Samtidigt som eleverna stötts i sin förståelse och tolkning stötts lärarna i sin profession och sitt eget utforskande av poesi; lärarnas och elevernas utvecklingszoner går in i varandra. De stöttar och utmanar varandra (Vygotsky, 1978). Sammanfattningsvis bidrog poesiarbetet i klasserna till lärande i flera dimensioner både på elevnivå och lärarnivå. I resultatet visar det sig att stor del av undervisningen verkar ha varit funktionell (Malmgren, 1996; Schmidt, 2015). Lärarna i studien berättar att de gav eleverna stort utrymme att skapa mening genom att utforskande pröva tankar och förmågor. Det blev enligt lärarna en lyckad undervisning som skapade nyfikenhet och upptäckarlust. Lärarna tar tillvara på tillfällena att undervisa formellt vilket bidrog till att undervisningen ändå blev balanserad (Malmgren, 1996; Vetenskapsrådet, 2015). Resultatet visar att lärarna upplevde undervisningen som lyckad när de lät elevernas tankar och uttryck i viss mån styra undervisningen.

Alla lärare i studien använder lärarhandledningar, illustrationer och filmer för att tillgängliggöra dikterna för eleverna och menar att det var tack vare dessa resurser som arbetet blev genomförbart. Viktigt att påpeka är att flera av lärarna uttrycker att handledningarna var ett stöd initialt men att de sedan valde att lägga upp arbetet utefter gruppen och eleverna. De upplevde däremot illustrationerna som nödvändiga för en fördjupad förståelse och som ingång till dikterna. De tycks även stötta lärarnas eget utforskande av poesi och av undervisningen kring poesi. Att bjuda in elever i en textvärld och att röra sig mellan olika föreställningsvärldar kan vara en utmaning när eleverna ännu inte erövrat skriftspråket (Langer, 1995/2017). Fast (2007) menar att eftersom all undervisning bygger på kommunikation förutsätter det att alla system för kommunikation används vilket också inkluderar alla estetiska uttrycksformer såsom bild, form, sång, musik, drama och rörelse. I förskoleklassen, när eleverna befinner sig i ett begynnande läsande och skrivande, kan estetiska uttrycksätt, när de inkluderas, ge eleverna möjlighet att delta och kommunicera både genom att fördjupa förståelse och genom att få uttrycka sig (Vygotsky, 1930/2001). Särskilt en av lärarna, som arbetade med elever med andra modersmål, uttryckte estetiska uttrycksformer som den enda vägen att förstå dikternas uttryck, dels genom att låta eleverna skapa förståelse genom att skapa och fantisera kring dikterna. Vygotsky såg fantasi och skapande som en väsentlig motor för barns utveckling. Genom kreativt tänkande och lek utvecklar barn förmågan att lösa problem och förstå sammanhang (1935/2001). Genom lärarnas beskrivning av sin undervisning blir det påtagligt att lärarna ser barnen som medskapare i undervisningen och att de har något att berätta. I resultatet synliggjordes att eleverna fick enligt lärarna möjlighet att skriva, läsa, tolka och förundras över poesi (Schmidt,

2015; Langer, 1995/2017) och därmed fick eleverna ett nytt estetiskt verktyg att uttrycka sig igenom.

Studier har visat att elever högre upp i åldrarna tycker att poesi och dikt är tråkigt och svårt och att också lärare uttrycker osäkerhet inför poesi (O'Hara, 1999; Wolf, 2004; Sigvardsson, 2022). O'Hara (1999) menar att elever tidigt måste få goda erfarenheter av poesi utan att tvingas tolka med 'rätt' svar för att högre upp i åldrarna kunna möta poesi med en öppen inställning. En av lärarna funderar över hur det blir om en elev får möta en dikt som sex-åring och sedan som tonåring: "De kommer att lära sig något om sig själva"(L1). Läraren menar att eleverna får skapa relation till poesi och dikt som liten och att de sedan, längre upp i åldrarna, kan återkomma till samma dikter, och att det också kommer att tillgängliggöra annan poesi. Schmidt (2013) betonar att undervisning i skolan måste ge elever möjlighet att få skapa utifrån egna föreställningar och ge dem minnen av text, som de sedan kan använda i möten med andra texter, för att se sig själva som skriftspråkare och meningsskapare. Det stämmer väl överens med Mattlar m.fl. (2024) som menar att små barn, som känner att det hen tänker om poesi spelar roll, har en god förutsättning att fortsätta utvecklas till en reflekterande litteraturläsare genom hela skolgången. Av lärarnas beskrivningar förfaller det att den undervisning som bedrivits i klassrummen kan ha bidragit till just det och en rimlig slutsats är att om små barn tidigt får möjlighet att bekanta sig med poesigenren kan de utveckla ett mer positivt förhållande till poesi och dikt genom hela skolgången. O'Hara (1999) hävdar till och med att det är nödvändigt för att låta poesin ta plats i unga människors liv.

#### **7.4 Sammanfattning diskussion**

Syftet med denna studie var att belysa hur lärare kan undervisa och arbeta med poesi i förskoleklass. I studien undersöktes också utifrån lärares beskrivna undervisning vad eleverna får möjlighet att lära sig och hur lärare ser på undervisning som utgår från *En bro av poesi*. Att använda poesi för att tänka, uppleva och lära var nytt för lärarna i studien och även om de inte själva såg sig som poesiläsare såg de mest möjligheter med att arbeta med poesi med sexåringar. I studien framstår lärarnas nyvunna engagemang för att använda sig av poesi i undervisningen tydligt. *En bro av poesi* förefaller ha inspirerat dem till nytänkande kring sin undervisning. Utmaningarna tycks också ha legat hos dem själva, inte hos barnen, att själva våga. Att undervisningen blev lyckad tyder snarare på att de är skickliga, lyssnande, utforskande samtalsledare och lärare än att de är poesiläsare eller kunniga inom poesigenren. Det är inte en slump att de här lärarna såg en lyckad undervisning i sina klassrum utan ett resultat av lärarskicklighet.

Studiens resultat visar att arbete med *En bro av poesi* kan erbjuda elever i förskoleklassen en mångfald av lärande och en möjlighet att i förskoleklassens sociala kontext få delta i ett skriftspråkligt meningsskapande där elever och lärare får möjlighet att tolka och förundras över poesi i dialog, läsande, skrivande och estetiska uttryck. Samtidigt synliggörs i resultatet elevernas eget utforskande av skriftspråket möjliggöras och eleverna får se sig själva som läsare

och skribenter men också som läsare och skribenter av poesi och dikt. Min studie kring hur lärande möjliggörs genom arbetet med *En bro av poesi* sätter återigen ljuset på poesi som en möjlig väg in i skriftspråket. Dikten är tillåtande både som text och som uttrycksform och lärarna förvånades över hur dikterna i antologin inbjöd till samtal om de mest oväntade saker.

Elevers och lärares förmåga att ta sig an dessa texter ska inte underskattas, även om språket och innehållet inte alltid är skrivet med barn som första tänkta målgrupp. I förskoleklassens uppdrag ligger att eleverna ska finna sin identitet som läsare och skrivare genom lustfyllt utforskande (Skolverket, u.å.). Studiens resultat belyser hur poesi kan vara just det verktyg, som i förskoleklassen, gör eleverna till läsare och skribenter.

## **7.5 Didaktiska implikationer och vidare forskning**

Hösten 2021 fick alla elever i Sveriges förskoleklasser en vacker blå bok med hårda pärmar, till brädden fylld av poesi. Antologin, med alla inblandade, och lärarna möjliggjorde ett arbete som annars inte hade inletts. Att det finns stora vinster med att använda poesi i språkutvecklande och estetisk undervisning är inte ny forskning (Pramling & Samuelsson, 2010; Wolf, 2004, i urval). Den här studien visar att poesi som didaktiskt verktyg kan möjliggöra en mångfald av lärande. Dikt och poesi kan ge eleverna en möjlig väg in i skriftspråket, både när det gäller erövrandet och den fortsatta vägen. Eleverna kommer till förskoleklassen med ryggsäckar fyllda med olika skriftspråkligt innehåll. Förskoleklassens kontext och sociala miljö måste ges rikliga möjligheter och tillfällen att på egen hand och tillsammans med andra utforska både talat och skrivet språk för att behärska och förstå syftet med att läsa och skriva (Fast, 2007). En annan viktig del är att få möjlighet att skapa en identitet som en läsande och skrivande person. Poesiundervisning kan ge lärare möjlighet att möta varje elev utifrån sin egen unika person och egna erfarenheter för att utveckla identitet att bli en sådan som läser och skriver men också att utveckla en mångfald av kommunikativa förmågor.

Som lärarutbildare ser jag vikten av att våra studenter i båda grundläroprogrammen, F-3 och 4-6, får utbildning i hur de kan arbeta med poesi i sin undervisning. Studenterna ska få delta i undervisning som visar hur poesi kan vara både språkutvecklande och ett sätt att fördjupa, skapa och uttrycka förståelse för sin omvärld. Det gäller inte bara i svenskämnet utan i alla skolans ämnen. Genom att lärare arbetar med poesi med sina elever kan de ge eleverna ett verktyg för att nå fördjupad förståelse för ett innehåll men också ett sätt att uttrycka sig själva.

I min studie har jag enbart undersökt och analyserat lärarnas berättande om sin undervisning. Varken undervisning eller vad eleverna faktiskt har lärt sig i arbetet med *En bro av poesi* har undersökts. Kvar att utveckla är kunskap om hur poesiarbete i praktiken gynnar elevers alla kommunikativa förmågor. Som en fortsatt väg framåt är jag intresserad av ta del av lärares arbete med dikt, kanske då med elever i årskurs 1 som redan mött poesi i förskoleklassen. Att inbegripa lågstadiet känns också angeläget då där finns andra traditioner och skilda krav på kunskap men också på lärare. Hur tillåts eleverna vidare att uppleva, tolka och förundras av

poesin? Jag kan heller inte låta bli att undra hur en läs- och skrivundervisning skulle te sig om eleverna fick läsa och samtala om poesi, skriva och uttrycka sig genom poesi istället för att använda en traditionell läslära med läsebok och en bokstav i veckan. Hur skulle elever, föräldrar och lärare uppleva en sådan undervisning? Här finns en värld full av färdiga texter, fulla av innehåll och angelägna tankar, så varför inte använda och utmanas av dem genom hela skolgången?

I studien deltog lärare som sett en lyckad undervisning, som vill dela med sig. De representerar inte alla förskolelärare. Men de representerar en grupp lärare som inte läser poesi till vardags, som alla tog sig an antologin och såg att arbetet med dikter i förskoleklassen visade sig leda till lyckad undervisning och en möjlig väg för eleverna in i skriftspråket. Jag hoppas att min studie kan leda till att lärare vågar använda poesi i undervisningen.

## 7.6 Slutord

Kornei Tjukovskij, den ryske poeten och barnboksförfattaren, hävdade att små barn har intellektuell kapacitet som är svårgripbar och att de i tillägnandet av språket, innan konventioner tar över, av naturen är poeter. Han tar det till och med så långt att han påstår att traditionell skolning tar detta i från dem: ”Att man stympar barnens estetiska smak och förstör deras litterära utveckling och ger dem slapp inställning till ord och språk” (Wolf, 2004, s. 39). Andra hävdar att barn inte alls är poeter och utforskandet och experimenterandet med språk ligger helt i linje med barnens naturliga språkutveckling (Cohn Livingston, 1984; Sloan, 2019; Wilson, 2007). Detta behöver inte vara en konflikt. Wolf (2004) menar att lärare gör klokt i att uppehålla sig i kopplingen mellan poesi och språkutveckling.

Resultatet av min studie visar en mångfald av lärande som kan möjliggöras genom att arbeta med poesi i förskoleklassen och också vilken lust för läsande och skrivande arbetet kan medföra. Kanske är arbete med poesi det som faktiskt berikar elevernas ”estetiska smak och litterära utveckling” och ger eleverna en nyfikenhet att få fatt i orden och språket, och tillåter eleverna att förbli poeter hela livet.

Förskoleklassåret är tänkt som den passage som förenar två positioner, bron som ska förena förskola och skola. Men en bro är inte bara en transportsträcka. Det är en plats att stanna på och förundras. Om det samlade resultatet beaktas tyder det på att Ann Boglind och Anna Nordlund tänkte helt rätt när de ansåg att *En bro av poesi* skulle delas ut till just förskoleklassen.

## Referenslista

- Akademi Magelungen. (u.å.) *Nallekort - för att prata om känslor*. Hämtad 23-02-08 från <https://butik.magelungen.com/samtalkort-forsta-sida/samtalskort-forsta-sidan/samtalskort/nallekort-for-att-prata-om-kanslor/>
- Mattlar, J., Nordberg, O., & Wennerström Wöhrne, M. (2024) "Men poesi är något helt annat." I Alfredsson, J., & Pennlert, J. (Red.), *Poesins platser. Om diktens betydelse i perifera och populära rum* (149-177). Daidalos.
- Alfredsson, J., & Skaret, A. (2021). Introduktion: "Poesi för barn och unga". *Barnboken*, 44 <https://doi.org/10.14811/clr.v44.647>
- Barton, D. (2007). *Literacy : An introduction to the ecology of written language* (2.nd ed.). Blackwell.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: Språk- och textarbete med barn*. Studentlitteratur.
- Bjaalid, I., Høien, T., Lundberg, I., & Stanovich, K. (1995). "Components of Phonological Awareness." *Reading & Writing* 7.2 (1995): 171-88. Web.
- Björk, O. (2023). *Barns tidiga skolskrivande: Emergent disciplinary literacy, elevtextens dialogism och skrivundervisning som diskurspraktiker*. Diss. (sammanfattning) Uppsala: Uppsala universitet, 2023. Uppsala.
- Björk, M. & Liberg, C. (1999). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Boglund, A., & Nordlund, A. (2021a). *En bro av poesi*. En bok för alla.
- Boglund, A., & Nordlund, A. (2021b). *Handledning till En bro av poesi*. Svenska Akademien.
- Borgfeldt, E. (2017). "*Det kan vara svårt att förklara på rader*": perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2017. Göteborg.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan ed.). Liber.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Auckland University.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

- Cohn Livingston, M. (1984). *The child as a poet: Myth or reality?* The Horn books.
- Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. In *Information - Nordic Journal of Art and Research*, 5(2) doi:10.7577/if.v5i2.1851 <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1851/1673>
- Dahlbäck, K. (2017). *Svenskämnets estetiska dimensioner: i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, 2017. Göteborg.
- Dahlgren, G., & Olsson, L-E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 51). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Denscombe, M. (2019). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.
- En bok för alla. (2021). *En bro av poesi*. <https://enbokforalla.se/bocker/en-bro-av-poesi/>
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala universitet.
- Goodman, K.S. (1985) "Growing into Literacy", *Prospects (New York)*, 15(1), 57–65.
- Gustafsson, K. och Mellgren, E. (2005) Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person. (Göteborg studies in educational sciences, 227).
- Göteborgs universitet. (u.å.). *Medarbetarportalen*. Hämtad 2023-10-01 från <https://www.gu.se/varvetenskap-halsa/kompleta-akademiska-miljoer-kam>
- Hall, N., Larson, J. & Marsch, J. (2003). *Handbook of Early Childhood Literacy*. Sage Publications.
- Heard, G. & Stensson, B. (2021) *Allt gott på jorden och i solen: om dikt och diktskrivning*. 3:e reviderade upplagan. Daidalos.
- Häggström, I. (2018). Fonologisk medvetenhet. Norén, S. (Red.), *Att lära barn att läsa* (s.41–50). LegiLexi.
- Igland, A-M., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 95-118). Studentlitteratur.

- Kim, S., Wee, S., & Lee, Y. (2017). 'The color of heart is more important': Korean kindergarteners exploring racial diversity through poem writing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 60–69.
- Kress, G.R. & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: the grammar of visual design*. (Third edition.) Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Tredje [reviderade] upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Torhell, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2013, 23 nov.). Körlings ord. *Bildpromenaden sätter ord på allt och skapar fantasi*. <https://korningsord.se/archives/37931>
- Lambirth, A., Smith, S., & Steele, S. (2012). "Poetry is happening but I don't exactly know how": Literacy Subject Leaders' perceptions of poetry in their primary schools. *Literacy* (Oxford, England), 46(2), 73-80.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Langer, J., & Sörmark, A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* (Andra upplagan ed.). Daidalos.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinläring som bygger på barnets eget språk*. (4. tr.) Liber Läromedel.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Uppsala University: Department of Linguistics.
- Liberg, C. (2003). Att lära i en vidgad språklig rymd- ett språkdiraktiskt perspektiv. IM. Linnarud, & E. Sandlund (Red.), *Språk och lärande*. ASLA:s skriftserie nr 16. (22-36). <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-liberg-03-atlara.pdf>
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2., [utök.] uppl.) Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2012). "Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study". I *JADE International Journal of the Art & Design Education*, 31 (2), 166-179.
- Litteraturbankens skola. *Om LB:s skola*. Hämtad 2021-12-28 från <https://litteraturbanken.se/skolan/om-lb-skola/>
- Lundberg, I. (2001). *Alla kan lära sig läsa och skriva: Barns väg till skriftspråket*. Natur & Kultur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>



- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94* (1994). Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf>
- Malmgren, L-G (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Nilsson, U., & Tidholm, A. (2002). *Adjö, herr Muffin* (1. uppl. ed.). Bonnier Carlsen.
- O'Hara, M. (1999). Making Connections: Teachers, children and poetry. *Journal of In-service Education*, 25(3), 583-594.
- Pedagog i förskoleklass. (u.å.). Hem. [Facebooksida].Facebook.  
<https://www.facebook.com/groups/228510784026477>
- Pramling, N. (2009). Introducing poetry-making in early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2009, 377-390.
- Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2010) *Glittrig diamant dansar: små barn och språkdidaktik*. Norstedts.
- Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., och Wallerstedt, C. (2009) Barns lärande inom musik, poesi och dans. *Aktuell forskning om lärande*. Vetenskapsrådets Rapportserie 2:2009., 21-126.
- Prop, 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet mm*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/pedagogik-i-forskoleklass/forskoleklassens-uppdrag>
- Pullinger, D. (2018). *From Tongue to Text: A New Reading of Children's Poetry*. Bloomsbury Publishing.
- Rosenblatt, L. (1988). *Writing and reading: the transactional theory* (Technical Report No. 416) Center for study of reading, New York University.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Samuelsson, I., Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135.
- Sandberg, I., & Sandberg, Lasse. (2002). *Tummen får en vän* (Ny utg.] ed., Ekorrböckerna). Bonnier Carlsen.

- Schmidt, C (2013). *Att bli en sån som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro Studies in Education 44.
- Schmidt, C. (2015). Meningsskapande undervisningssammanhang. Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:847800/FULLTEXT01.pdf>
- Sigvardsson, A. (2020). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 953-966.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford U.P.
- Skolverket. (u.å.). *Förskoleklassens uppdrag*. Hämtad 2023-09-27 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/pedagogik-i-forskoleklass/forskoleklassens-uppdrag>
- Skolverket. (2023, 17 november) Förskoleklass-personalstatistik. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokD&verkform=14&niva=K&omr=personal&exp=158&lasar=2021&uttag=null>
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. (2. uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1* (Örebro studies in education). Örebro: Örebro universitet.
- Sloan, G. (2001) "But Is It Poetry?" *Children's literature in education*, 32(1), 45.
- SOU 2021:33. *En tioårig grundskola: Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. <https://www.regeringen.se/contentassets/f0785293473f4488ad7132aa06fbb1a1/en-tioarig-grundskola-sou-202133/>
- Stahl, S., & Murray, B. (1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svedner, E. (2022, januari). "En bro av poesi" öppnade nya dörrar. *Svenskläraren*, 20-21.
- Svenska Akademien (u.å.). *En Bro av Poesi skänks till alla sexåringar*. Hämtad 2021-12-28 från <https://www.svenskaakademien.se/broavpoesi>

- Svenska Akademien. (2021a) *Handledning till En bro av poesi*. Hämtad 2023-03-22 från [https://www.svenskaakademien.se/sites/default/files/handledning\\_en\\_bro\\_av\\_poesi](https://www.svenskaakademien.se/sites/default/files/handledning_en_bro_av_poesi).
- Svenska Akademien. (2021b). *Svenska Akademiens verksamhetsberättelse 2021*. [https://www.svenskaakademien.se/sites/default/files/vb\\_2021\\_enkel.pdf](https://www.svenskaakademien.se/sites/default/files/vb_2021_enkel.pdf)
- Svenska Akademien. (2022, 28 okt.). *En dag om poesi*. <https://www.svenskaakademien.se/svenska-akademien/en-bro-av-poesi/en-dag-om-poesi>
- Sveriges kommuner och regioner. (2023, 19 sept.). *Kommungruppsindelning*. <https://skr.se/skr/tjanster/kommunerochregioner/fakta/kommunerochregioner/kommungruppsindelning.2051.html>
- Säljö, R. (2014) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. (Andra upplagan ed.). Gleerups.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Nordstedts.
- Tjukovskij, K. (1976). *Från två till fem år. Om barns språk, dikt och fantasi*. Svenska Barnboksinstitutet.
- UNESCO Institute for Statistics. (2023). *Literacy definition*. <https://uis.unesco.org/node/3079547>
- Uppsala universitet. (2022, 10 maj). Samverkansprojekt: Broar av Poesi. <https://doit.medfarm.uu.se/bin/kurt3/kurt/55639>
- Utbildningsradion Play (2021) *En bro av poesi. Tio gestaltade dikter ur En bro av poesi*. <https://urplay.se/serie/223107-en-bro-av-poesi>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf)
- Vetenskapsrådet. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsöversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsöversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf)

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, L. (1930/2001). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik: ett professionsbegrepp*. (Första upplagan). Gleerups.
- Wennerström Wörne, M. (2015). Samspelet mellan tolkning och självreflektion i unga vuxnas läsning av skönlitteratur. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (97-110). Gleerups.
- Westlund, B. (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. 1. utg. Natur och Kultur.
- Wilson, A. (2007). Finding a voice? Do literary forms work creatively in teaching poetry writing? *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 441-457.
- Wilson, A. (2021). The reader, the text, the poem: the influence and challenge of Louise Rosenblatt, *Education 3-13*, 49:1, 79-95, DOI: 10.1080/03004279.2020.1824704
- Wolf, L. (2004) *Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan*. 2., [utök.] uppl. Studentlitteratur.
- Zoom [Internet]. Utgivare; Zoom Video Communications, Inc. 2020. Hämtad från: <https://zoom.us/>

# Bilagor

## Bilaga A: Intervjuguide

### Intervjuguide Poesi i förskoleklass (rev 19/9–22)

Bakgrund	<p>Vilken utbildning har du? När tog du examen?          Hur länge har du arbetat i förskoleklass          Hur skulle du beskriva din nuvarande grupp?          (modersmål/socioekonomiskt/ geografiskt/antal barn)</p>
Egen erfarenhet av poesi	<p>Vad är poesi för dig? Vad betyder poesi för dig?          Läser och skriver du poesi på fritiden?</p>
<p>Poesiundervisningen</p> <p>Hur?</p>	<p><b>När du först fick En Bro av Poesi i din hand vad tänkte du då?</b></p> <p>Hur ser du på urvalet av dikter?</p> <p>-Vad har du använt förut/efter?</p> <p>Kan du välja en dikt ni arbetat med och där du tycker att det blev bra. Berätta om det arbetet med eleverna. Vad, hur? Vad hände?</p> <p>Varför tror du att det gick bra? Vinster? Roll i samtalet?</p> <p>Kan du välja en dikt ni arbetat med och där du tycker att det blev mindre bra. Berätta om det arbetet med eleverna. Vad, hur, varför, vinster?</p> <p>Varför tror du det?</p> <p>Tog eleverna arbetet vidare, utöver den undervisning du planerat? <i>Identitet, agens.</i></p> <p>Vad är du mest nöjd med? Vad har förvånat dig? När har det varit som bäst? <i>(Någon elev som förvånat dig?)</i></p> <p>Vad upplever du att eleverna har lärt sig genom att arbeta med poesi? Vilka vinster?</p> <p>Hur ser du på din lärarroll i arbetet med En bro av poesi?</p> <p>Samtalet</p> <p>Språkutveckling, uttrycksformer?</p> <p>-Hur erbjuds eleverna att delta och skapa mening?</p>

	<p>-Såg du språkutveckling?</p> <p>-Hur tar eleverna emot poesi?</p> <p>-Vilka resurser har eleverna använt, uttrycksformer? Bild, dans, drama osv.</p> <p>-Hur tar du tillvara på samtalet kring dikten?</p> <p>Använder du poesi för att inspirera till eget skrivande? Hur och varför?</p> <p>Hur kan poesiläsande och -skrivande vara en väg in i skriftspråket? (Fono)</p>
Varför?	<p>Vad tycker du att eleverna har lärt sig genom att arbeta med poesi? Vilka vinster? Var det någon elev som stack ut?</p> <p><i>Känslor, identitet, uttrycka sig själv, skrivande, läsande, fördjupad förståelse, intressen</i></p> <p>Hur upplever du att elever själva utforskar sin tankevärld och sina åsikter genom poesi? <i>Utforska sina tankevärldar och åsikter.</i></p> <p>Såg du förändring i gruppen?</p>
Varför? Skrivandet	<p>Hur upplever du att eleverna upplevde att själva skriva dikter? Vad såg du för skrivutveckling i din grupp? Var det något som stack ut? Varför? Digital text?</p>
En bro av poesi allmänt: om vi kikar lite på de resurser som följer med EBP:	<p>Hur ser du på lärarhandledning och material som tex text, filmer, illustrationer som hör till en bro av poesi? Hur har du använt det? Hjälpprågorna? Har du använt dem? Varför?</p> <p>Hur ser du på urvalet av dikter?</p>
Varför?	<p>Varför tycker du att vi ska arbeta med poesi i förskoleklass/skola?</p>
	<p>Finns det någon fråga om poesiundervisningen eller En Bro av Poesi som du tycker att jag borde ställa?</p> <p>Har vi missat något viktigt?</p>

## Bilaga B: Samtyckesblankett



## INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

### Information

I det här dokumentet ges information om studien och om vad det innebär att delta.

Hösten 2021 delades antologin En Bro av Poesi ut till alla elever i förskoleklass. Till varje skola med förskoleklass delades det även ut en klassuppsättning. Antologin är unik i sitt slag och den här studien handlar om att synliggöra förskoleklasslärares uppfattningar om poesiundervisning i förskoleklass och hur en undervisning kring en Bro av Poesi kan bidra till elevernas lärande.

### Hur går studien till?

Intervjuer av lärare inleds hösten 2022. Intervjun kommer att spelas in och därefter transkriberas.

### Vad händer med mina uppgifter?

Ljudupptagningarna kommer att förvaras på ett säkert sätt, oåtkomligt för andra än handledargruppen. Transkriberingar av ljudfilerna kommer att vara det primära analysmaterialet. Ljudfilerna kommer att förstöras efter avslutat projekt. Ansvarig för dina personuppgifter är Göteborgs universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta mig Karin Ulvelid [karin.ulvelid@gu.se](mailto:karin.ulvelid@gu.se) Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet. Dataskyddsombud vid Göteborgs universitet nås på: [dataskydd@gu.se](mailto:dataskydd@gu.se)

### Hur får jag information om resultatet av studien?

Resultaten från den här studien kommer att publiceras i en masteruppsats.

## Deltagandet är frivilligt

Medverkan i forskning bygger på frivillighet. Skulle du vilja avbryta din medverkan i min studie kan det ske utan att något skäl anges. Om du har frågor angående studien svarar jag gärna på dem. Jag ber dig fylla i blanketten om samtycke som följer efter adressuppgifterna. Den del av blanketten där din underskrift syns kan du fotografera med din mobil och skicka i sms till mig eller så kan du scanna in blanketten och mejla mig.

## Ansvariga för studien

Karin Ulvelid, adjunkt i svenskdidaktik, IDPP, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, tel 0704-946827, e-post [karin.ulvelid@gu.se](mailto:karin.ulvelid@gu.se)

Handledare:

Universitetslektor Katharina Dahlbäck, IDPP, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, tel 031- 786 21 39, e-post [katharina.dahlback@gu.se](mailto:katharina.dahlback@gu.se)

---

## Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien ”förskoleklasslärares uppfattningar om poesi i förskoleklass”.

Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformation.

Plats och datum	Underskrift