

Kroppslighet och läsintresse

Olle Widhe, Göteborgs Universitet

Denna artikel kommer att behandla kroppens betydelse för litteraturläsningens meningsskapande. Inte sällan tänker vi oss läsning som en tyst, okroppslig aktivitet, där tankar och föreställningar förmedlas med hjälp av ord som på något sätt är befriade från den mänskliga kroppen och dess sinnen. Men orden får sin betydelse genom att de aktualiserar känslor och minnen hos läsaren och på senare år har forskningen uppmärksammat att kropp och sinnlighet spelar en central roll för den litterära förståelsen. Inte sällan är de starkaste läsoplevelsena kroppsliga i olika avseenden, som när vi känner sorg, skräck, och lycka (Littau, 2006; Elam och Widhe, 2015; Fatheddine, 2016). Inledningsvis kommer jag här att diskutera synen på läslust och peka på att kroppsliga aktiviteter och sinnliga erfarenheter har betydelse för meningsskapandets glädje. Därefter kommer olika typer av stödstrukturer, som kan relateras till frågan om kroppslighetens plats i undervisningen, att behandlas. Artikeln avslutas sedan med några synpunkter på hur man kan utforma ett socialt motiverande läsförståelsearbete genom att inkludera kroppsligt meningsskapande i undervisningen.

Vägar till läsning

Steget från att läsa på uppmaning till läsning som motiveras av förståelsens glädje och gemenskap kan vara stort. För läsaren kan det vara den djupa insikten om att läsningen inte bara är ett sätt att kommunicera ett bestämt innehåll, utan en estetisk aktivitet som skapar sammanhang och mening i det egna livet och åt samvaron med andra. Att känna glädje i läsningen handlar inte främst om att kunna läsa orden som står på pappret. Glädjen kommer ur den delaktighet som uppstår när man förstår ett nytt sammanhang och sin egen plats i detta sammanhang tillsammans med andra. Genom att kroppsligt få visa sin tolkning och förståelse av en text ges elever möjlighet att uttrycka sin läsupplevelse på andra sätt än genom det skrivna språket.

Det är viktigt att fråga sig vad som händer med läsförståelsearbetet i skolan efter det att eleverna har lärt sig den grundläggande förmågan att avkoda bokstäver, bilda ord och läsa meningar. Hur kan jag som lärare eller skolbibliotekarie hjälpa eleverna att efter den första läsinläringen röra sig mot ett mer tolkande, sammanhangssökande och reflekterande förhållningssätt? Ett första svar på denna fråga handlar om att skolan inte får betrakta den fortsatta läsutvecklingen först och främst som ett kvantitativt förlopp. Att vara allt för övertygad om att elever blir skickligare och mer avancerade läsare bara

genom att de fortsätter att läsa alla de böcker skolan förser dem med är inte ovanligt (Reichenberg, 2012; Schmidt, 2013). Inom den svenska läsdidaktiken har man urskilt olika diskurser i lärarnas tal om läsutveckling. En av dessa är *den mekaniska diskursen*, där man som lärare antar att en mer avancerad läsförståelse växer fram mer eller mindre per automatik, bara eleverna läser många böcker. Detta sätt att se på läsning har stora likheter med vad som har kallats *läslustdiskursen*, där man antar att bara eleverna läser av intresse så kommer det mesta att ordna sig till slut (Westlund, 2009).

På olika sätt har senare tids forskning (till exempel Westlund, 2013) visat att en undervisning som ensidigt betraktar elevens väg till fortsatt läsförståelse som den enskilde elevens arbetsprojekt, eller som en process som till största del drivs av inneboende lust eller eget intresse, har uppenbara svagheter. Nyckeln till läsande och läslust ligger inte främst i att hitta en, två eller tre böcker som passar den unge läsaren – även om litteraturvalet på många sätt är nog så viktigt i all undervisning. Nyckeln ligger snarare i lärarens sätt att organisera en undervisning som skapar upplevelser och möjliggör en förståelse av sammanhang, i det lästa och i det egna livet. En undervisning som vill hjälpa eleverna att utveckla en avancerad läsförmåga och en glädjefylld läsförståelse måste därför göra upp både med den mekaniska diskursen och med läslustdiskursen.

Resultaten från PIRLS 2016 (Skolverket, 2017) tyder på att undervisningen kan ha utvecklats i en positiv riktning sedan PIRLS 2006 och 2011. I sin fördjupande analys av resultaten från PIRLS 2006 uppmärksammar Caroline Liberg (2010) att svensk skola på ett jämförelsevis bra sätt stödjer eleverna i arbetet med att utveckla en grundläggande läsförmåga. Liberg finner att den svenska skolan inte i tillräckligt hög utsträckning stödjer elevens utveckling av mer avancerade läsförmågor. Att det måste finnas tid i skolan för att ge en fortsatt läsundervisning även efter det att eleverna ”knäckt koden” och lärt sig läsa i teknisk mening är något som också Astrid Roe (2014) poängterar starkt. På vilket sätt läsarens utveckling av en avancerad läsförmåga, det som också kan kallas den komplexa läsförståelsen eller den tolkande läsningen, bäst ska stimuleras är dock inte självklart. Oavsett hur man väljer att beskriva elevens utveckling efter den första läsinläringen fram till vuxen ålder blir frågan om läsandets drivkrafter fortfarande central.

Bli den man är eller bli till där man är

I den svenska litteraturredidaktiska forskningen har Joseph A. Appleyards (1991) utvecklingspsykologiska modell haft inflytande på hur man uppfattar läsaren från förskoleåldern fram till vuxen ålder. I modellen beskrivs vägen mot att bli en mer kompetent och avancerad läsare som en resa genom olika faser. Dessa är, i tur och ordning, den lekande läsaren, läsaren som hjälte och hjältinga, den tänkande läsaren, den

tolkande läsaren, samt den pragmatiska läsaren. Faserna behöver visserligen inte nödvändigtvis komma i den ordningen, men den underliggande premissen för de idealtypiska läsare som Appleyard presenterar, är ändå att utvecklingen för varje enskild individ går från att vara en läsare som premierar inlevelse och identifikation till en läsare där distans, tolkning och reflektion står i förgrunden. Ett schematiskt sätt att beskriva detta framåtskridande från lek till tolkning skulle kunna vara att läslärandet handlar om en utveckling från läsandet som en aktivitet som huvudsakligen aktiverar kroppen till en aktivitet som huvudsakligen aktiverar hjärnan.

I kontrast till Appleyards utvecklingsmodell kan man lyfta fram det senaste decenniets forskning som mer har kommit att betona kontextuella faktorer och den sociala interaktionens betydelse för läsförståelsen (Løkenstgard Hoel, 2001; Roe, 2014). Även om Appleyard i rättvisans namn får sägas balansera sina tankar mot ett sådant sociokulturellt betraktelsesätt tenderar han samtidigt att se läsutvecklingen i ljuset av den enskilda individens mognad. Dagens forskare lyfter istället fram betydelsen av det sociala sammanhanget för att överbrygga eventuella gap mellan den läsande eleven och texten. Inom den svenska forskningen är det inte heller ovanligt med olika försök att kombinera vad som kan benämnas utvecklingspsykologiska och sociokulturella perspektiv (Malmgren, 1997; Olin-Scheller, 2006). Att i ett sådant sammanhang betona det kroppsliga meningsskapandet är att se också kroppen som en central resurs för lärandet och att ge mer betydelse åt var och hur läsandet sker (Fatheddine, 2016; Göthberg, 2015).

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa sammanhang som gynnar läsförståelsearbetet i olika ämnen. Detta uppdrag innebär att skapa motivation för läsning genom att organisera undervisningen på specifika sätt – elevens motivation och lust är då inget som ”bara finns där” som en följd av ett specialintresse eller tidigare erfarenheter. I linje med ett sådant resonemang slår Liberg fast att det är skolans uppgift ”att ge systematiskt och strukturerat stöd för elevernas vidare utveckling av sin läsförmåga”, men också att en stark läs- och skrivutveckling behöver en ”god inramning” (Liberg, 2010:8). I sin studie av PIRLS 2006 intresserar hon sig främst för textuppgifternas roll i sammanhanget. Samtidigt pekar hon på hur mångdimensionellt ett effektivt stöd av elevens läsutveckling behöver vara. Genom att läraren i sin undervisning och skolbibliotekarien i sitt arbete utgår från engagerande och elevnära texter för att skapa en ingång till mindre elevnära texter skapas *innehållsliga stödstrukturer*. Detta kan ske till exempel genom att läsa en skönlitterär skildring av en historisk epok för att därefter läsa faktatexter om samma tid. Genom att synliggöra möjliga lässtrategier skapas *strategistödstrukturer*, till exempel genom tydlig läsförståelseundervisning där elever får sammanfatta, förutspå och ställa frågor till texten samt reda ut oklarheter. Genom att läsandet förbereds och följs upp i kontinuerliga arbetsprocesser skapas *processstödstrukturer*, där eleverna möter

arbetsformer och rutiner som stödjer förståelsen av texten. I det följande ska vi fokusera på hur läraren och skolbibliotekarien kan utforma ett undervisningssammanhang som skapar vad Liberg har valt att benämna *modalitetsstödsstrukturer*. Med det menar hon en undervisning och ett läsförståelsearbete som nyttjar olika modaliteter, som samtalande, skrivande och gestaltande av det lästa i laborativt arbete, bild eller drama. Det handlar kort sagt om ett förkroppsligande av litteraturen i olika gestaltungsarbeten.

Med utgångspunkt i en skönlitterär bok kan till exempel en historielärare inbjuda eleverna till ett dramatiserande arbete, som fördjupar deras kunskaper om en historisk epok och gör deras erfarenheter och upplevelser aktiva i lärandeprocessen. Att arbeta med modalitetsstödsstrukturer i undervisningen innebär att läraren aktivt försöker utforma en lärandemiljö där alla sinnen involveras i läsförståelsearbetet. Men det innebär också att läraren iscensätter en flerstämmig klassrumsmiljö, där flera röster ges förutsättningar att göra sig hörda (Dysthe, 1996) och som balanserar den enskilde elevens upplevelser mot de upplevelser som uppstår i gruppen. I forskningen pekar man ofta på de utmaningar som en sådan undervisning för med sig och att läraren måste arbeta över tid för att stimulera till en fungerande klassrumsmiljö (Løkenngaard Hoel, 2001). Arbetet med estetiska uttrycksformer ger läraren en möjlighet att på allvar involvera elevens sinnen och kroppslighet i ett meningsskapande tillsammans med andra. När det individuella läsandet och skrivandet ingår som en del i läsargemenskapens upplevande, samtalande och gestaltande inbjuds eleverna att träda in i identitetsskapande och motiverande läspraktiker som utvecklar både läsförståelsen och ämnesinnehållet.

Det finns flera exempel på hur elevens läsförståelse kan utvecklas genom en läsundervisning som utvecklar *både* läsförståelsen och ämnesinnehållet (Bergöö & Jönsson, 2012) genom lekar, sång, dans, dramatisering och musik vid läsning av olika sagor. Liknande arbetssätt beskriver också Molloy (2011), där förståelse fördjupas genom läsning, skrivande, bild och gestaltning.

Det lekfulla lärandet

Det senaste decenniet har didaktisk forskning uppmärksammat lekens betydelse för kunskapande och man har på flera sätt visat att barn både lär och utvecklas genom lek (Welén, 2003; Fast, 2007; Molloy, 2011; Bergöö & Jönsson, 2012). Samtidigt är det vanligt att den kreativa och gestaltande sidan av läsförståelsearbetet begränsas till olika bestämda och avgränsade stadier i läsutvecklingen. Så menar exempelvis Astrid Roe (2014) att man i de lägsta klasserna kan använda sig av olika kreativa uttrycksformer som konst och hantverk, drama, rollspel, diktläsning och diktskrivning, skrivning av egna texter och läsning för upplevelsens skull. Men allt eftersom eleverna blir äldre betonas mer och mer läsförståelsen som en kognitiv process, där det främst handlar om

att eleverna ska utveckla ett reflektivt förhållningsätt till sin egen läsning och kunna kontrollera sin läsförståelse genom att använda olika strategier.

Läsargemenskap genom estetiska uttrycksformer

Dramatisering är en estetisk lärprocess som i bästa fall kan starta ett läsförståelsearbete som låter elevernas egna aktiviteter, erfarenheter och upplevelser ingå som centrala delar i undervisningen. Dramatisering fungerar många gånger som en motor både för motivation och lärande. Som arbetsform ger den inte bara stora möjligheter att variera svenskundervisningen. Elever kan lära på detta sätt också inom andra skolämnen, såsom matematik, historia och samhällskunskap. I en dramatisering kan flera språkliga modaliteter aktualiseras i och med att eleverna i en reflekterande process tillsammans får möjlighet att läsa, tala, lyssna och skriva. Men elevernas lärande stimuleras också på ett mer direkt sätt av att de inbjuds till en känslomässig och sinnlig upplevelse av det område som bearbetas (Roos, 2014:293).

Det finns alltså stora möjligheter att med hjälp av det dramapedagogiska läsförståelsearbetet skapa ett undervisningssammanhang som aktualiserar modalitetsstödsstrukturer av olika slag. För att dramatisera till exempel en novell eller en saga behöver eleverna givetvis först och främst läsa den. Men de måste också ges möjlighet att samtala om dess möjliga betydelser med sina klasskamrater. Kanske behöver eleverna också skriva nya repliker, gå in i en karaktär och möta andra karaktärer för att skapa sig en bild av dem. De behöver lyssna på varandra, känna med varandra men också med texten, för att förstå vad den har att säga mellan raderna (Molloy, 2011). Genom dramatiseringen kan de också möta andra elevers tolkningar och lärarens sätt att läsa. När eleverna visar upp en scen får de en gemensam upplevelse som de kan utforska. Eftersom de förkroppsligar det lästa tillsammans med andra finns det med andra ord stora möjligheter att knyta upplevelserna till både det personliga och det samhälleliga (Roos 2014:294), samtidigt som eleven också kan erbjudas att betrakta den dramatiserande processen utifrån och fundera över varför den ser ut som den gör, det vill säga ”stiga ut ur och objektifiera upplevelsen” (Langer, 1995; Molloy, 2011).

Menar man att modalitetsstödsstrukturer i form av samtalande, gestaltande, bild och drama leder till vinster i undervisningen innebär det kort sagt att hela eleven uppmärksammas och ges en särskild plats i läsförståelsearbetet. Detta är en slutsats som samspelar med den forskning som pekar mot att den självständiga och tysta läsningen inte på ett självklart och effektivt sätt utvecklar elevernas fortsatta läsförståelse. Den tysta läsningen i skolan stärker eventuellt de redan starka läsarna, men på det hela taget är detta att betrakta som en verkningslös undervisningsstrategi om den inte kombineras med andra läspraktiker (Westlund, 2009:108f).

Inte sällan legitimeras den tysta läsningen med att det är viktigt att läsa mycket och därmed bottnar undervisningen i den mekaniska diskursens synsätt, som betraktar den fortsatta läsutvecklingen som huvudsakligen ett kvantitativt förlopp. Samtidigt kan man i många fall misstänka att den tysta läsningen i klassrummet har en helt annan funktion än att utveckla elevernas avancerade läsförståelse. Om läraren alltför ensidigt använder sig av den tysta läsningen i sin undervisning är det när allt kommer omkring kanske det välregisserade disciplinerandet av elevernas kroppar som är det mest påtagliga resultatet. Historiskt sett är skolan en av de samhällsinstitutioner som hårdast kontrollerar de ljud och rörelser som den mänskliga kroppen frambringar. Det går att förklara med att tystnaden länge har varit förknippad med underordning i vår kultur – exempelvis har kvinnor och barn uppmanats att visa sin respekt genom att själva vara tysta (Landahl, 2011; Elam & Widhe, 2015).

Läsundervisningen riskerar därmed att löpa samman med en skolpraktik som syftar till att disciplinera elevernas rörlighet. I jämförelse med den läsning som sker i skolan har kroppsligheten en helt annan plats i barns och ungas fritidsläsning. I den kultur och i de texter som barn och unga i dag tar del av utanför skolan ges den mänskliga kroppen oftast stor plats. Särskilt påtagligt är detta i datorspelet, där kroppsliga upplevelser är centrala: spelarens svettiga handflator när motståndaren gömmer sig i mörkret och väntar på att attackera, rädsla och ofrivilliga kroppsrörelser i pressade situationer, adrenalin som pumpar när en utmaning ska övervinnas och så vidare (Smed Nielsen, 2012).

När Christina Ohlin-Scheller och Patrik Wikström (2010) försöker visa hur ungas fanfictionskrivande¹ och läsande på nätet kan fungera som en inspiration för undervisningen i skolan vill de uppenbarligen dra nytta av drivkrafterna bakom detta engagemang. Därmed ansluter de sig till dem som försöker bygga en bro mellan det formella lärandet i skolan och det informella lärandet utanför skolan. Att fanfictionskrivandet är lekfullt är tydligt. Men också att motivationen växer fram i sociala relationer är slående. Bland annat pekar de på hur några av de fans som brukar läsa och kommentera fanfictionberättelser, med inspiration från miljöerna och

¹ Fan fiction eller fanfiction är berättelser skrivna av amatörförfattare som bygger vidare på originallitteratur och karaktärer från spel, böcker, filmer, tv-serier med mera. De publiceras och läses vanligen via internet (Källa: *Nationalencyklopedin*).

karaktärerna i Harry Potter, också spelar rollspel på nätet. En av dem som Olin-Scheller och Wikström intervjuat säger:

Vi kör att en är en karaktär och den andra är en annan. Ibland om vi bara är två stycken kör vi att vi är flera karaktärer. När vi har spelat klart sparar jag hela konversationen på min dator eller också kommer jag ihåg var vi slutade. Det kan bli ganska roliga historier ibland. Ingen av oss vet ju vad vi ska göra för vi improviserar alltihopa. (2010:62)

Utifrån Rowlings textuniversum, utvecklar skribenterna en improviserad dialog, och skapar en berättelse där de plockar in karaktärerna Ron och Draco, som är Harry Potters skolkamrater, samt Sirius och Remus, som är hans lärare. I samband med att de på så sätt iscensätter dramatiseringar och improvisationer över nätet, ingår de enligt Olin-Scheller och Wikström i en litterär socialisation som har stora likheter med den läsarroll som Appleyard har benämnt ”den lekande läsaren” (ibid.: 61).

Att motivera till läsförståelsearbete

I Appleyards modell är den lekande läsaren den första fasen i läsarens utveckling och den kännetecknas av att hon eller han leker fiktionen och suddar ut gränserna mellan liv och text. Det är betecknande att denna läsarroll ofta framställs som knuten till individens allra tidigaste möte med fiktionsberättandet och det läsande som sker i förskoleåldern. En konsekvens av ett sådant synsätt är att den lekande läsarhållningen inte ges någon större plats i de svenskdidaktiska diskussioner som rör undervisningen i skolan på de högre stadierna (Olin-Scheller & Wikström, 2010:66). Det finns emellertid forskning som pekar på att just ett lekande och rollspelande genom en väl genomförd dramatisering fungerar utmärkt för att skapa ett engagemang hos eleverna i klassrummet. Genom att eleverna får arbeta med rollspel och dramatisering i anslutning till ett arbetsområde som behandlar exempelvis demokrati skapas en drivkraft också för läsförståelsearbetet (Magnusson m.fl., 2013).

Oberoende av vilket ämne eller vilken textgenre det handlar om är frågan om hur motivation och lust uppstår naturligtvis avgörande för den lärare som vill arbeta med elevers läsning. Inom pedagogikens område talar man ofta om motivationen som inlärningsens energikälla, som motorn och ratten i en bil (Haagensen, 2007). Forskarna gör då ofta en åtskillnad mellan *yttre* respektive *inre* motivation för att ringa in lärandets skilda drivkrafter. Den yttre motivationen brukar beskrivas som kopplad till olika former av belöning, såsom betyg eller beröm, medan den inre motivationen sägs utgå från individen själv. Enligt Haagensen (2007) innefattar den inre motivationen kognitiva aspekter som innebär att eleven är medveten om att studierna är relevanta för arbetet, yrket och framtiden. I detta fall utgår lärandet från elevernas egna preferenser och från det intresse som eleven visar för det som ska läras och hur det ska användas.

Enligt Joanna Giota (2002) har forskare emellertid börjat ta avstånd från den dominerande uppfattningen att elevers lärande drivs av antingen inre eller yttre motivation. Hon vill beskriva skolans effekt på elevers motivation på ett nytt sätt och frågar sig vad det egentligen är som främjar elevers inre utveckling och deras motivation att lära sig. För det är uppenbart att elevers motivation att lära och deras sätt att agera i klassrummet påverkas av hur skolans undervisning bedrivs. Men motivation måste ses som ett flerdimensionellt begrepp som utöver elevens uppfattning om den egna kompetensen, känslor och attityder innefattar multipla mål som tar form i specifika sammanhang. En elev kan känna en yttre motivation i form av ett explicit kunskapskrav från läraren, en inre motivation att ta sig an en uppgift, samtidigt som hon eller han motiveras av andra sociala och rumsliga sammanhang. Inre motivation är med andra ord inte nödvändigtvis en isolerad källa i en individ, utan växer fram i de identitetsskapande relationer och i det bemötande som eleven får i undervisningen, tillsammans med andra elever och av läraren (Jenner, 2004; Fast, 2007; Molloy, 2011; Bergöö & Jönsson, 2012).

Överfört på det läsförståelsearbete som bedrivs i skolan är motivation inte först och främst en inre drivkraft att läsa, som eleven har med sig in i undervisningen, eller något som huvudsakligen uppstår mellan läsarens intresse och den text som läses (till exempel ämnet fotboll eller världskrigen). Snarare uppstår den i undervisningens sammanhang, i den gemenskap och de praktiker där läsandet sker. På så sätt kan man tala om en social motivation som uppstår i det gemensamma arbetet med olika estetiska uttrycksformer. Som ett alternativ till en ensidig uppfattning om motivation får vi då ett förhållningssätt som betonar att eleven alltid bör befinna sig i ett sammanhang. Här spelar den successiva anpassningen mellan den växande individen och hans eller hennes omedelbara miljö, men också den större fysiska och sociala miljön, en avgörande roll.

Olin-Scheller och Wikström (2010) argumenterar för att skolan kan lära av de drivkrafter som motiverar unga att skriva fanfiction och de poängterar upprepade gånger att den sociala funktionen, den starka känslan av samhörighet mellan fansen, utgör en av de viktigaste drivkrafterna. Med ett sådant sociokulturellt perspektiv på motivation blir undervisningens utformning minst lika avgörande som elevens tidigare historia och socioekonomiska status. Skolans roll blir då att upprätta gemensamma läspraktiker som stimulerar elevernas läsintresse, både genom läsmiljön och genom de identitetsskapande aktiviteter som deltagarna tillsammans ägnar sig åt. Det kan till exempel innefatta hur de samtalar om sitt läsande och lärande i och utanför klassrummet, på skolbiblioteket och tillsammans på fritiden. Denna syn på motivation får alltså omedelbara konsekvenser för hur man kan utforma läsförståelsearbetet och erbjuda eleverna möjligheter att socialiseras in i de läsandes samfund för att på så sätt erövra en läsidentitet som i sin tur förstärker både läskompetens och läslust.

Avslutning

När motivationsforskare påpekar att svaret på vad som motiverar en elev finns att söka i de sätt på vilket den växande individen ingår i ett sammanhang, öppnar de för nya sätt att bedöma det kroppsliga engagemangets betydelse för lusten att lära. I gestaltungsarbetets förkroppsligande av litteraturen ges flera möjligheter till gemenskap. Istället för att betrakta det fortsatta läsförståelsearbetet och utvecklandet av en avancerad läsförståelse som huvudsakligen en tyst, kognitiv process blir det då rimligt att betona elevernas gemensamma estetiska engagemang i de texter som läses. Sammantaget betyder det att vår förståelse av motivation, läslust och meningsskapande har mycket att vinna på att lyfta fram den kroppsliga aspekten i läsandet.

Att kroppsliga aspekter utgör en väsentlig del i meningsskapandet förklaras enklast med att litteraturens bokstavskrumelurer får sin fulla mening genom att rikta sig till vår levda erfarenhet. Då får orden betydelse genom de minnen och känslor som läsaren har. Att medvetet involvera olika uttrycksformer som en resurs i meningsskapandet innebär helt enkelt att arbeta på ett strukturerat och medvetet sätt med det som vi inledningsvis benämnde som modalitetsstödsstrukturer. Genom att exempelvis dramatisera en kortare berättelse eller en situation kan undervisningen skapa föreställningsvärldar som utvecklas före, under och efter läsningen. Men man kan förkroppsliga läsningen på många olika vis. Ett sätt kan vara genom det som Anna Lena Østern (2001) kallar Roll-på-väggen. Detta betyder att en eller flera litterära personer i en berättelse representeras av ritade konturer eller porträtt. Porträtten fästs på väggen och därefter skrivs ord med rollfigurens egenskaper bredvid figuren efter diskussioner i större eller mindre grupper. Egenskaperna kan kompletteras och korrigeras flera gånger under handlingsförloppet och på så sätt förkroppsligas läsandet gemensamt. En viktig poäng är att en sådan metod också kan fungera som en stödstruktur för fortsatt läsning och för andra typer av gestaltning.

I enlighet med läroplanen för grundskolan borde pedagogiska grepp som att till exempel gestalta noveller eller historiska händelser utgöra ett självklart inslag i undervisningen på alla nivåer i utbildningssystemet. Intervjuer med lärare som har arbetat på detta sätt visar också att arbete med dramatisering är lek- och lustfyllt samtidigt som det också ger en god miljö för lärande och utveckling (Fredriksson, 2013). Men som Mia Perry och Carmen Medina (2011) också påpekar ska man inte betrakta pedagogiska läspraktiker av detta slag enbart som enkla eller lekfulla grepp som ger eleverna lust att läsa och motivation att samtala om vad de har läst. Här har vi istället att göra med själva grunden till lärande och erfarenhet.

Referenser

Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå: språk- och textarbete med barn*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bresler, L. (Red.) (2004). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Elam, K. & Widhe, O. (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerup.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet. Uppsala.

Fatheddine, D. (2016). Litteraturundervisning betraktat ur ett kroppsligt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, 4: 2 (68–85).

Fredriksson, K. (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet: en intervjustudie med lärare i grundskolan*. Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7: 4 (279–305).

Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

Haagensen, B. (2007). *Dialogpedagogik och motivation: en fallstudie i svenska på universitetsnivå*. Diss. Vasa: Universitet.

Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Landahl, J. (2011). Ljudet av auktoritet. *Den tysta skolans uppgång och fall*. Scandia, Vol. 77, nr. 1 (11–35).

- Langer, J. A. (2005). Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, H. & Fagrell, B. (2010). Föreställningar om kroppen: kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2010). Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: fördjupad analys av PIRLS 2006. Stockholm: Skolverket.
- Littau, K. (2006). *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Cambridge, UK: Polity.
- Magnusson, K., Malmgren, G. & Nilsson, J. (2013). Att göra sin röst hörd: tematisk undervisning i grundskolans mellanår. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1997). Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2006). Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling. Lund: Studentlitteratur.
- Perry, M. & Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research: investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*. 27:3, 62–75.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt. *Acta Didactica Norge*. Vol. 6, 1, s. 1-24.
- Roe, A. (2014). Läsdidaktik: efter den första läsinläringen. Malmö: Gleerup.
- Roos, J. (2014). Drama och teater som estetiska lärprocesser. Ingår i A. Burman (Red.), *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Schmidt, C. (2013). "Sen tittade jag och tittade jag. Sen blev den jättebra": Elevnära texter och strategier för läsförståelse. I Å. Wedin & C. Hedman (Red.) *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2017). PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport 463. Stockholm: Skolverket.

Thavenius, J. (Red.), (1999). Svenskämnets historia. Lund: Studentlitteratur.

Welén, T. (2003). Kunskap kräver lek. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Westlund, B. (2009). Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skoloråren. Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Østern, A. (2001). Svenska med sting!: didaktisk handledning med tyngdpunkt på modersmål, litteratur och drama. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.