forskning om undervisning & lärande

Vol 10, Nr 1, 2022

TEMA

Litteraturdidaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur
Anette Svensson & Eva Söderberg, gästredaktörer

”... förut kunde jag inte läsa så himla bra”:
ett litteraturdidaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F–3
Lena Manderstedt, Annbritt Palo, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna Brännström, Mona Dahlberg, Gunilla Lundström, Kristina Jonsson & Elisabeth Hortlund

”Sen dess slutade godisar växa där”:
tolkande läsning inom modersmålsämnet
Enni Paul, Anna Hjalmarsson, Björn Kindenberg & Anna-Maija Norberg

”Lager på lager”
– att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser
Anette Svensson

Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1:
”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”
Catarina Schmidt & Sara Hvit Lindstrand

Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet
– om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma
Åsmund Hennig

En väv av förståelse:
mellanstadieelevers utsagor om sin fiktionsläsning
Cecilia Rosenbaum, Anette Svensson & Eva Söderberg

forskning
om undervisning
& lärande

Redaktion

Professor **Inger Eriksson** (redaktör), docent **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Ann-Charlotte Eriksson** (vice ordf. Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet
Anette Emilson, professor, Linnéuniversitetet
Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi
Roger Johansson, professor, Lunds universitet
Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet
Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet
Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet
Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad
Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet
Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet
Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad
Geir Skeie, professor, Universitetet i Stavanger
Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskolat
Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapskapliga råd och Lärarförlaget.
Grafisk form: Britta Moberger.
Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se eller till redaktionsekreterare Anna Sandström, anna.sandstrom@forskul.se.
Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.
Nästa nummer beräknas utkomma i oktober 2022.

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

Forskning om undervisning och lärande. 2022: 1, vol. 10
ISSN 2001-6131
E-ISBN 978-91-986505-5-6

Gästredaktionell kommentar

Detta temanummer av *Forskning om undervisning och lärande* sätter litteraturdidaktiska perspektiv på berättelser för barn och unga i centrum. Dessa berättelser hör till den stora och mångskiftande kategori texter som rubriceras barn- och ungdomslitteratur och som inom sig rymmer olika genre och medier, liksom skiftande estetiska uttryck. I de senaste decenniernas böcker för unga, till exempel bilderböcker, finns berättelser som många gånger är estetiskt avancerade, berättartekniskt intressanta, mångtydiga och som tar upp både vardagliga och mer komplicerade ämnen (se Kåreland, 2021).

Således erbjuder barn- och ungdomslitteratur många möjligheter och kan användas i skolan för en rad skiftande syften (jfr Bland, 2019). Detta är också något som görs. Berättelser från Sverige, andra länder och fantastiska världar, med handling som utspelas i framtid, nutid, dåtid och ”sagotid”, förekommer i undervisningen. Syftet kan vara att läsa, förstå och tolka texten, att behandla frågor om språk och identitet samt att utveckla förmågor, såsom att lyssna, skriva, dramatisera och leka.

Samtidigt som barn- och ungdomslitteraturen erbjuder rika didaktiska möjligheter kan den i ett undervisningssammanhang väcka frågor hos lärare och ställa dem inför utmaningar. Vilka är till exempel de konkreta förutsättningarna för att använda barn- och ungdomslitteratur? Vad kan det faktum att denna litteratur är just fiktion innebära för undervisningen? På vilket sätt kan elevernas litterära kompetens komma till uttryck och synliggöras för läraren och eleverna själva? Hur kan en fråge- och samtalskultur utvecklas runt skönlitteratur i det heterogena klassrummet? (jfr Öhman & Lindell, 2019).

Andra frågor följer av de senaste decenniernas kulturella och medieteknologiska utveckling som påverkat vår läs- och berättelsekultur. Hur kan de narrativa kompetenser och erfarenheter eleverna för med sig in i klassrummet förvaltas? Vilka berättelser ska beredas plats i klassrummet och med vilka syften? Och på vilka sätt kan ett lustfyllt engagemang och personligt förhållningssätt till skönlitteratur utvecklas hos elever – parallellt med att en noggrann reflekterande läsning och kritisk distans uppmuntras?

Janice Bland, som skrivit det reflekterande efterordet i detta temanummer, belyser hur skönlitteratur kan erbjuda fördjupade möten med andra temperament, världar och villkor men betonar också den kritiska blicken. I det Bland kallar ”literary apprenticeship” är *critical literacy* en viktig del och relevant i skolans alla stadier. Hon konstaterar till exempel att “children can become a critically aware participant in the text when they strive to discover how worldviews have been, potentially unconsciously, imported into a text”, vilket pekar på en framväxande förståelse av berättelser

och deras koppling till det omgivande samhället.

Mot denna bakgrund kan vi se ett behov av forskning som undersöker barn- och ungdomslitteraturens plats och funktion i grundskolans tidigare år och mellanår. Avgränsningen motiveras av det faktum att de litteraturdidaktiska ingångarna länge har varit mer frekventa när det gäller forskning som rör litteraturundervisning i högstadiet och på gymnasiet, liksom forskning som rör de yngre barnens kodknäckande och lästräning. I detta temanummer vill vi fokusera på forskning som belyser elevers tolkande och analytiska perspektiv på berättelser i olika former och som därmed sätter såväl elevers berättelseförståelse som deras läsförståelse i centrum, det vill säga temanumret lägger fokus på både *literaritet* och *literacitet*. Med det förra avses verkets unika värde i en viss kontext och med det senare avses förmågan att navigera mellan olika texter och modaliteter samt kritiskt granska och använda olika typer av språk. Studier visar dock att litterär analys och gemensamma samtal om lästa texter kan utebli för denna åldersgrupp (Eriksson Barajas, 2002; Ewald, 2007), och forskare påminner om att litterär analys bör uppmuntras redan i grundskolans tidigare år och mellanår (se t.ex. Boglind & Nordenstam, 2015; Kåreland, 2009).

I detta temanummer har vi därför samlat studier som undersöker olika aspekter av undervisning där berättelsen sätts i centrum. Det handlar om studier som, med fokus på elevers lärande, syftar till att utveckla lärares undervisningspraktiker, inbegripet litteraturdidaktiska teorier och metoder. Dessa studier har i flera fall bedrivits kollaborativt tillsammans med både forskare och verksamma lärare. Det övergripande syftet med temanumret är således att samla forskning som gynnar såväl lärarprofessionens som skolans utveckling.

* * *

I den första artikeln i temanumret, *"... förut kunde jag inte läsa så himla bra": ett litteraturdidaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F–3*, handlar det om att ta sig in i bilderböcker och mer omfattande skönlitterära texter och att samtala om dem. Studien presenterar och analyserar ett läsprojekt i F–3-klasser vid två skolor i en mindre kommun, där litteraturläsning i klassrummet kombinerades med lässtrategiundervisning och boksamtal i hemmen. Det sex veckor långa projektet, vilket genomfördes av **Lena Manderstedt** och **Annbritt Palo** tillsammans med personal på de aktuella skolorna, **Ann-Charlotte Dahlbäck**, **Anna Brännström**, **Mona Dahlberg**, **Gunilla Lundström**, **Kristina Jonsson** och **Elisabeth Hortlund**, bygger på såväl enkäter till vårdnadshavare som elevintervjuer. Förutom att belysa själva läsningen, valet av texter och boksamtalens betydelse ger studien möjlighet att problematisera skolans kompensatoriska uppdrag.

Den andra artikeln, *"Sen dess slutade godisar växa där": tolkande läsning inom modersmålsämnet*, handlar också om lågstadieelever, men fokus ligger på modersmålsämnet ryska. I denna designbaserade studie av **Enni Paul**, **Anna Hjalmarsson**, **Björn Kindenberg** och **Anna-Maija Norberg** utforskas hur tolkning av skönlitteratur förändras, fördjupas och blir mer flerstämmig och självständig då de aktuella eleverna får möjlighet att inta en författarroll. Synen på mötet mellan text och läsare – och mellan

texterna själva – som dialogisk är central i analysen av de elevtexter och transkriberade samtal mellan lärare och elever som studien bygger på.

”Lager på lager”: Att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser är titeln på den tredje artikeln. I denna presenterar **Anette Svensson** en studie där en undervisningsdesign har tillämpats, vilken sätter berättelser i olika uttrycksformer i centrum bland elever i lågstadiets årskurs 1. Resultatet visar att elevernas kommunikation, kreativa skapande och förståelse av berättelsen möjliggörs genom såväl receptivt som produktivt arbete. Avslutningsvis pekar Svensson på den starka didaktiska resurs som berättelser kan utgöra i grundskolans tidigare år, men detta under förutsättning att undervisningen kan vara flexibel beträffande både tidsramar och riktning.

Även i den fjärde artikeln ligger fokus på grundskolans årskurs 1 men här har förskoleklass inkluderats. *Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”* av **Catarina Schmidt** och **Sara Hvit Lindstrand** är en artikel i temanumret som sätter literacitet i förgrunden. I det projekt som bidraget utgår från används en bilderbok som utgångspunkt för språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Den empiri som analyserats utgörs av intervjuer med lärare, deras skriftliga reflektioner, undervisningsdokumentation och foton av elevernas produktion. Sammantaget pekar resultatet på bilderboksarbetets möjligheter att engagera kroppsligt, sinnligt, språkligt. I projektet tar eleverna inte bara till sig innehållet i bilderbokens text och bilder utan kan även göra kopplingar till sina egna liv och utveckla sitt språk.

I och med presentationen av den femte artikeln, *Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – Om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma*, har vi förflyttat oss till mellanstadiet. I syfte att få en uppfattning om elevers litterära kompetens undersöker **Åsmund Hennig** hur denna kommer till uttryck i två elevstyrda boksamtal om en roman som aktualiserar etiska problem och moraliska dilemman, och där själva instruktionen för samtalet lägger vikt vid hur frågor ställs. Just frågornas betydelse diskuteras och problematiseras i artikeln. För övrigt visar en av de, enligt Hennig, mest intressanta observationerna i studien hur det spel mellan olika former för litterär kompetens som kommer till uttryck i samtalen avtäcker helt olika sidor och dimensioner av romanens text, från den mer konkreta handlingsnivån till underliggande bevekelsegrunder och känslomässiga reaktioner.

I temanumrets sjätte och sista artikel, *En väv av förståelse: Mellanstadieelevers utsagor om sin fiktionsläsning*, undersöker **Cecilia Rosenbaum**, **Anette Svensson** och **Eva Söderberg** hur elever i årskurs 4 berättar om sin läsning och tolkning av en, för dem, okänd berättelse. I utsagorna framkommer att de gör iakttagelser beträffande karaktärer, tid och plats, men också att de genom språk, stil och tematik identifierar författaren och gör kopplingar till både författarens liv och till andra berättelser hon har skrivit, liksom till andra berättelser med liknande tematik, symbolik och budskap. Studien undersöker hur eleverna beskriver den egna läsförståelseprocessen, vilka litterära föreställningsvärldar eleverna bygger i mötet med berättelsen och vilken litterär kompetens de ger uttryck för i den dialogiska läsprocessen.

Dessa sex artiklar visar en bredd och variation när det gäller litteraturdidaktiska perspektiv på berättelser för barn och unga. Vi hoppas att läsningen ska bli givande!

Anette Svensson & Eva Söderberg, gästredaktörer

Referenser

Bland, J. (2019). Editorial: Extensive reading and deep reading in ELT. *Children's Literature in English Language Education*, *7*(1), ii–vi.

Boglind. A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Gleerups.

Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: On intertextuality in pupils' booktalk*. [Doktorsavhandling, Linköping universitet]

Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2021). *Skönlitteratur för barn och unga: Historik, genrer, termer, analyser* (2:a upplagan). Studentlitteratur.

Öhman, A. & Lindell, I. (2019). *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*. Natur & Kultur Akademisk.

”... förut kunde jag inte läsa så himla bra”: ett litteraturdidaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F–3

Lena Manderstedt, Annbritt Palo, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna Brännström, Mona Dahlberg, Gunilla Lundström, Kristina Jonsson & Elisabeth Hortlund

Sammanfattning

Denna studie presenterar och analyserar ett läsprojekt i F–3-klasser vid två skolor i en mindre kommun. Litteraturläsning i skolan kombinerades med lässtrategiundervisning och boksamtal som övades i hemmen. Bokurvalet omfattade en bilderboksserie i pixiboksformat för förskoleklassens elever och mer omfattande böcker i skolår 1–3. Eleverna förväntades läsa med eller för vårdnadshavare eller annan närstående, samtala om det lästa och träna de båda läsförståelsestrategierna *förutspå* respektive *sammanfatta*. Läsprojektet pågick under sex veckor, och data samlades in genom veckovisa enkäter till vårdnadshavare och, efter avslutat projekt, fokusgruppsintervjuer med elever. Såväl elever som vårdnadshavare upplevde att mängden av textläsning bidrog till att utveckla elevernas läsfärdighet, och bokurvalets och boksamtalets betydelse kommenterades överlag positivt av deltagarna. Läsprojektet belyste och problematiserade skolans kompensatoriska uppdrag för elever som inte har ett väl utvecklat lässtöd hemifrån.

Nyckelord: litteraturdidaktik, läsfärdighet, läslust, samverkansprojekt, aktionsforskning, skolår F–3, hemläsning

Lena Manderstedt, biträdande professor i Svenska med didaktisk inriktning, Luleå tekniska universitet, intresserar sig främst för litteratur(didaktik), unga läsare och skolforskning

Annbritt Palo, biträdande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Hennes forskning rör litteratur, litteraturdidaktik, medier och skolforskning.

Ann-Charlotte Dahlbäck arbetar som specialpedagog i Piteå kommun.

Anna Brännström arbetar som förstelärare i F-3 i Piteå kommun.

Mona Dahlberg arbetar som specialpedagog i Piteå kommun.

Gunilla Lundström är förstelärare F-3 i Piteå kommun.

Kristina Jonsson är anställd som pedagogista i Piteå kommun.

Elisabeth Hortlund arbetar som rektor sedan 2010 i Piteå kommun.

Abstract

This study presents and analyses a reading project in K–3 classes (6–9-year-olds) at two schools. The project combined the teaching of reading strategies with reading fiction and book talks prepared at the schools and then practiced at home. The book selection included easy-to-read books for children, 6-year-olds, and books for the intermediate readers. The pupils were to read at home, with or for family members, talk about the books and practice the reading comprehension strategies *making predictions* and *summarising*. Data from the six-week project were collected through weekly surveys submitted by the families, and, after the completion of the project, by focus group interviews with the pupils. According to the participants, the focus on reading contributed to the development of the pupils' reading skills and selecting suitable books and having book talks were key factors to engage the pupils. The project highlighted the awareness of the school's compensatory duties towards pupils needing support.

Keywords: Teaching literature, Reading literacy, Reading for pleasure, Collaborative project, Action research, School years K–3, Home reading

Introduktion

Litteraturläsning i grundskolans tidiga år: skönlitteraturen i baksätet

Varför läsa skönlitteratur? För litteraturkritiker som Bloom (2000) förbereder litteraturläsningen inför förändringar. Litteraturvetaren och didaktikern Persson (2007) argumenterar för att litteraturläsning i skolan ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande, utvecklar den personliga identiteten, stärker den kulturella identiteten, ger förtrogenhet med kulturarvet och skapar förståelse för kulturell mångfald. Andra forskare och teoretiker har framhållit ytterligare skäl att läsa skönlitteratur: läsningen utvecklar litterära kompetenser (Torell, 2002), skapar igenkänning, hänförelse, kunskap och chock (Felski, 2008) samt har en moraliskt stärkande kraft (Nussbaum, 1997). Läsning av skönlitteratur bidrar också till positiv social och emotionell utveckling (Wilhelm, 2017).

Läsning av skönlitteratur under tidiga skolår framhålls också, i rapporter och i forskning, som en framgångsfaktor för läsprestation i skolan, för framtida samhälls- och yrkesverksamhet och för en livslång relation till läsning (Clark & Teravainen, 2017; Whitten m.fl., 2016). Forskningsstudier visar ett samband mellan läsmotivation och läsförmåga (Anmarkrud & Bråten, 2009; Becker m.fl., 2010; Guthrie m.fl., 2013; McGeown m.fl., 2015; Pittman & Honchell, 2014). Elever som regelbundet läser med engagemang har fler möjligheter att förbättra sina studieresultat (Sullivan & Brown, 2015), och elever med högt läsengagemang ser sig själva som kompetenta läsare (Smith m.fl., 2012). Skönlitteratur som en framgångsfaktor har studerats i begränsad utsträckning (Lysaker & Alicea, 2017). I en studie av Nordberg (2022) såg 62 % av de svenska mellanstadieeleverna i undersökningen att läsningen av skönlitteratur bejakade deras fantasi, gjorde dem till mer kreativa och bättre skribenter samt gav förståelse för verkligheten genom andras perspektiv.

De ovan nämnda skälen för att läsa skönlitteratur och arbeta litteraturdidaktiskt återfinns delvis i kursplanen för svenskämnet i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11 (2019), den läroplan som gällde när föreliggande studie genomfördes, och i läroplanen som gäller från och med 1 juli 2022. Undervisningen i svenska ska stimulera elevers läsintresse och ge dem kunskap om hur man formulerar tankar och åsikter. Detta kan ske genom gemensam och enskild läsning, användning av lässtrategier, resonemang om budskap och jämförelser med egna erfarenheter, i strukturerade samtal och genom aktivt lyssnande och återberättande.

Lärare tenderar att betrakta skönlitteraturen som en rikedom som ska vara tillgänglig för alla elever, och då utgör läsfärdighet – både den tekniska läsförmågan och förmågan att förstå texter – nyckeln (Westlund, 2016). För skolans del handlar dock läsning av skönlitteratur inte enbart om att den berikar elevernas liv. Klassrumsstudier i svensk skola har ofta inriktats på litteraturdidaktik och tonåringar, i synnerhet gymnasieelever (se Nilson, 2017; Nordberg, 2017). Litteraturdidaktik för tonåringar är också fokus för Schmidls avhandling (2008), som diskuterar skolan som mötesplats för skilda läskulturer, läsning som ett led i att konstruera genus, reception av text beroende på genus, intrig eller persongalleri samt textens förmåga att engagera och göra läsaren förväntansfull inför fortsättningen. Forskning kring litteraturläsning och litteraturdidaktik i grundskolans tidiga år har i många fall inte ställt det skönlitterära i förgrunden, utan oftare läsförmågan (se Alatalo, 2011; Fast, 2007). Ewalds avhandling (2007) belyser betydelsen av läsning av skönlitteratur i grundskolans mellanår, utifrån texturval, läsaktiviteter och lärares attityder.

I en kunskapsöversikt (Skolverket, 2007) sägs att elever möter skönlitteratur framför allt genom lärares högläsning och egen läsning. Målet med skönlitteraturen är ”att eleverna ska få läslust och lästräning” (s. 10). Elever, speciellt pojkar, ”uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning” (s. 10). Till senare forskning om läsning i grundskolans mellanår hör en studie av Vinterek med fler (2020) som undersöker läsning i skolår 4 respektive 9. Forskarna konstaterar att det finns ett ökande gap mellan elever som läser mycket i skolan och de som inte alls läser. I detta sammanhang är autentiska frågor och samspel med lärare och andra elever för kritisk medvetenhet i läsningen betydelsefulla (Smidt & Skoog, 2020). I en studie av Rosenbaum med flera (2021) är litteraturundervisning central. Utifrån målet att utveckla litterär kompetens hos elever i skolår 4–6 framhålls att undervisningen ”bör få ett textnära fokus snarare än fokus på upplevelser av texten och personliga tolkningar” (s. 45).

Läsning är viktig. Därom råder stor enighet. Hur lärare ska arbeta för att elever ska utvecklas till läsare är däremot inte lika självklart. I arbetet med att förflytta skönlitteraturen från baksätet till framsätet behöver många aktörer samverka, bland andra författare, bibliotekarier, lärare, vårdnadshavare, och i detta arbete är litteraturdidaktiken central. Det tyckte fyra lärare från två skolor, deras gemensamma rektor och en kommunalt anställd pedagogista.[1] Under handledning av två forskare i Svenska med didaktisk inriktning organiserades ett aktionsforskningsprojekt om berättelser och

1 En lärare med påbyggnadsutbildning för att kunna handleda kollegor.

hemläsning, det vill säga läsning av skönlitteratur med eller för någon i hemmet samt samtal om det lästa.[2]

Syfte och frågeställningar

I denna artikel presenteras ett läsprojekt i F–3 där litteraturläsning i skolan kombinerats med lässtrategiundervisning och boksamtal i skola och hem. Artikelns syfte är att undersöka hur berättelser tas emot av elever och vårdnadshavare och hur berättelserna bearbetats genom ett litteraturdidaktiskt arbete som iscensatts av lärare och genomförts i samverkan med hemmen. Utgångspunkten var följande forskningsfrågor:

- Vilka mönster kan urskiljas angående elevernas läsfärdighet och läslust, enligt vårdnadshavarna och eleverna?
- Hur påverkas läsningen av de skönlitterära berättelserna av utformning av hemläsning, texturval och val av litteraturdidaktiskt förhållningssätt?

Vad kan den som kan läsa skönlitteratur?

En läsares generella förmåga till avkodning och läsförståelse utgör tillsammans det som Westlund (2016) benämner *läsfärdighet* – en förmåga att förstå text genom tolkning och meningsskapande. Genom att nyttja nya strategier för avkodning och läsförståelse kan läsaren uppnå läsprogression på olika nivåer i en process som automatiseras efter hand. Läsfärdighet är, menar Westlund, en grund för läsförmåga, läskompetens och literacy. Kvalitativ och aktiv undervisning ifråga om skönlitteratur omfattar, enligt Westlund (2016), flera betydelseplan som motiv, tema, språk, stil, berättarteknik och symbolik samt kunskaper om texttyper. Läsningen kräver också förmåga att förstå skönlitteraturens egenart, att skifta perspektiv och att nyansera läsupplevelsen (jfr Persson, 2007).

Att uppskatta och förstå skönlitteratur

Med läslust förstås här begreppet som en inre lust till läsning som sker av fri vilja och för läsarens nöjes skull. En sådan läslust kan, enligt Clark och Rumbold (2006), uppstå även om läsningen från början varit påtvingad. En fallstudie av Vanden Dool och Simpson (2021) visar kopplingen mellan läslust och utvecklad läsfärdighet.

PISA-mätningarna (OECD, 2021) visar en stark korrelation mellan god generell läsprestation och användning av litteraturdidaktiska arbets- och förhållningssätt. Lässtrategiundervisning har genom omfattande forskning en relativt stark evidens inom undervisning för läsförståelse (se Joseph m.fl., 2015; Shanahan m.fl., 2010). Duke och Pearson (2002) konstaterar att många internationella läsförståelsestudier bygger på analyser av hur goda läsare gör när de läser. I en systematisk forskningsöversikt av Skolforskningsinstitutet (2019) beskrivs relationen mellan läsförståelse och undervisning om och användning av lässtrategier i syfte att utröna hur och för vem läs-

2 Lärarnas reflektioner om projektets resultat behandlas i en annan artikel (Dahlbäck & Manderstedt, 2022)

strategier bidrar till förbättrad läsförståelse. Av översikten framgår att lässtrategier generellt används i mindre utsträckning av svaga läsare, även om den gruppen har mest att vinna på att göra det. Vidare visar den motsägelsefulla resultat beträffande andraspråkselevers nytta av lässtrategier. Ytterligare en utmaning är att hitta texter som kräver att eleverna använder strategierna men ändå inte är för svåra (Skolforskningsinstitutet, 2019).

När unga läsare vet vilka strategier som kan användas för att förstå texten, stöttar det läsfärdigheten. I F–3 finns således litteraturdidaktiska incitament att undervisa i läsförståelsestrategier. Den undervisning som föregick hemläsningen inkluderade därför undervisning i lässtrategier och dessa strategier tränades även i relation till hemläsningen (se Metod och material).

Läsare och text: teoretiska perspektiv

De receptionsteoretiska utgångspunkterna hos Rosenblatt (2002) och McCormick (1994) har tillhandahållit begrepp för analys och tolkning av det empiriska materialet. Grundläggande i Rosenblatts teorier om läsundervisning är att få till stånd en transaktion, ett samspel mellan text och läsare (2002). Enligt Rosenblatt (2002) finns förståelsen av en text i samspelet mellan läsare och text, en handling som är aktiv och som sker vid varje lästillfälle. En transaktion innefattar alltså två parter där läsarens och textens världar möts. Meningen och förståelsen av det lästa utvecklas genom mötet.

Rosenblatt (2002) skiljer mellan *efferent* och *estetisk läsning*. Den efferenta läsningen definieras som opersonlig och allmän, medan den estetiska läsningen är intuitiv, känslomässig och kreativ. Den efferenta läsningen kan någon annan göra åt en, det vill säga att någon kan läsa en text och återge eller sammanfatta innehållet medan den estetiska läsningen är personlig och upplevs av läsaren. När läsaren upplever och genomlever stämningar, scener och situationer som skapas genom transaktionen sker en estetisk läsning. Dessa läsningar står inte i motsättning till varandra utan beror på förhållningssättet – på hur läsaren tar sig an texten.

Liksom Rosenblatt (2002) pekar litteraturteoretikern McCormick (1994) på sambandet mellan text och läsare. Enligt McCormick (1994) går det inte att se på läsning som enbart en individuell process, eftersom läsningen alltid uppstår i sociala kontexter. McCormick (1994) benämner läsningen som en dialogisk process där läsare och texter innefattar en allmän och en litterär repertoar. Begreppet *repertoar* innefattar de diskurser, idéer, vanor, normer, konventioner och förmodanden som texter bygger på, som gör att texten överhuvudtaget kan skrivas och som skapar textens form eller *allmänna repertoar*. Läsarens allmänna repertoar utgörs av kunskaper, erfarenheter och övertygelser. Dessa har stor betydelse för hur läsaren läser och uppfattar texten och för att en *matchning* ska uppstå, måste läsarens förväntningar återfinnas i textens allmänna och litterära repertoar, det vill säga textuella beståndsdelar som gör att läsaren känner igen sig i texten. Det kan exempelvis gälla handling, språk eller genre. Om inte det sker uppstår istället en missmatchning, då läsaren inte kan relatera till och förstå texten, som i alltför hög grad skiljer sig från tidigare läserfarenheter.

Eleverna i denna studie har inte hunnit bygga upp omfattande repertoarer, varken allmänna eller litterära, men givetvis finns en stor variation. Variationen kan knytas till tidigare erfarenheter och omfattning av högläsning samt egen läsning i hemmen. Detta innebär att bokvalet och litteraturläsningen i klassrummet och i hemmet påverkar en eventuell matchning.

Metod och material

De teoretiskt grundade arbetsmodeller som låg till grund för utformningen av det läsprojekt som genomfördes av 14 lärare, en pedagogista, en rektor, två forskare, 225 elever samt elevernas vårdnadshavare (och andra närstående) presenteras i detta avsnitt. Därefter följer redogörelse för bokurval, genomförande, bortfall och databearbetning.

Teoretiskt grundade arbetsmodeller

Receptionsteorin medgav inte en strikt strategiundervisning, eftersom en sådan skulle ha kunnat innebära en isolerad färdighetsträning samt att viktiga diskussioner om exempelvis budskap och teman gick förlorade (Walldén, 2019; Westlund, 2016). I hemläsningen användes därför konstruerade frågor med utgångspunkt i Langers teorier om läsningens fem faser (2017), som innebär att med hjälp av förförståelse tränga in i texten och stanna kvar för att utforska den och att i olika steg distansera sig från den genom exempelvis samtal om den: 1. Att vara utanför och stiga in i texten (förförståelse för texten), 2. Att vara i och röra sig genom texten (koppla till egna erfarenheter, skapa inre bilder), 3. Att stiga ut och tänka över det man vet (jämföra det lästa med det man redan vet), 4. Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen (analysera och läsa kritiskt) och slutligen 5. Att överblicka och reflektera (fjärma sig från texten, begrunda det lästa).

Den första av Langers (2017) faser kopplades i projektupplägget till aktiviteter i hemmen. I boksamtalsfrågorna fanns uppmaningar att titta på framsidan och bilder i boken för att förutsäga vad den handlar om. Eleverna kopplade sedan, genom samtalsfrågorna, erfarenheter, tankar och inre bilder till boken. Detta korrelerade med andra och tredje fasen. Den fjärde fasen motsvarades av att vissa samtalsfrågor behandlade frågeställningar kring språk och stil. Eleverna fick tänka sig in i olika karaktärers situationer och fundera över deras val och handlingar i texten. De fick också relatera till hur de själva skulle ha gjort i olika situationer. För de yngsta eleverna var den femte fasen svårast och den har därför inte använts i boksamtalen. Med undantag för denna sista fas i hemläsningen för de yngsta, fick alltså eleverna stöd i att röra sig mellan faserna genom de samtalsfrågor som skickades hem. Även om den fjärde fasen också var svår för yngre elever, formulerades frågor för att möjliggöra övning i att läsa kritiskt, exempelvis genom frågor som denna: ”Hur kan det komma sig att vi har hemlösa i ett så rikt land som Sverige?” (fråga som ställdes i år 3).

I boksamtalen i skolan övades faserna på samma sätt, vilket förstås var extra angeläget för elever som inte hade så gott stöd i hemläsningen. I skolan förbereddes även hemläsningen genom den arbetsmodell som beskrivs av Duke och Pearson (2002). I

korthet innebär den introduktion av strategin, modellerat strategiarbete, diskussion, träning att använda strategin i grupp och egen tyst läsning med fokus på strategin. I projektet valdes endast två läsförståelsestrategier, då deltagande lärare i ett tidigare aktionsforskningsprojekt upplevt att elever kan ha svårt att hålla isär fler. Eleverna har genom lärarens lotsning fått en träning i när strategierna kan vara lämpliga och hur de används. Klassrumsmiljön har varit stöttande och tillåtit misslyckanden och nya försök.

För samverkan mellan hemmen och skolan beaktades Skolverkets (2020) betoning av sammankoppling av mikrosystem (elev och de närmaste personerna) och mesosystem (samverkan mellan skola och hem) på ett för eleven positivt sätt. Arbetet utgick från en samverkansmodell skissad av Desforges och Abouchaar (2003) i fyra steg: 1. Hitta strategier för att engagera samtliga vårdnadshavare, 2. Skapa medvetenhet om de olika grupperna av elever och vårdnadshavare, 3. Kartlägga och skatta vårdnadshavares insatser för elevers lärande och 4. Ge vårdnadshavare befogenheter. Dessa steg eftersträvades genom att vårdnadshavarna kallades till ett föräldramöte där synpunkter och frågor uppmuntrades. Vidare lades ett stort engagemang på strukturerad hemläsning med tydliga förväntningar. Elev- och föräldragrupperna adresserades i frågor av varierande svårighets- och abstraktionsnivå.

I resultatdelen belyses endast indirekt utfallet gällande modellerna för strategiundervisning och samverkan mellan hemmen och skolan. I centrum står istället vårdnadshavarnas kommentarer om sina barns läsning samt elevernas kommentarer om den egna läsningen.

Urval av skönlitteratur

Urvalet av skönlitteratur skedde i samråd mellan skolbibliotekarie och förstelärarna. Detta urval styrdes dels av att böckerna behandlade elevnära frågor och värderingsdilemman, dels av att de hade litterära kvaliteter. Textmängd och komplexitet ökade med elevernas ålder och förmodade läsfärdighet. I förskoleklass lästes korta böcker med enkel handling och illustrationer som kunde stödja förståelse. De äldre eleverna läste främst böcker med komplex handling och få illustrationer. Böckerna köptes in i klassuppsättningar för utlåning till eleverna. I tabell 1 redovisas böckerna för de olika åldersgrupperna.

Tabell 1.

Tabellen visar vilka böcker som lästes under projektet vårterminen 2020.

Skönlitteratur som lästes under projektet			
Förskoleklass	År 1	År 2	År 3
Wirsén, Stina: *Vem städar inte?* (2011) *Vem är sjuk?* (2012) *Vem är arg?* (2016) *Vem är bäst*? (2016) *Vem är borta?* (2016) *Vems byxor?* (2016) *Vem bestämmer?* (2018)	Salmson, Jo: *Hjälp, jag gjorde illa Linn* (2012) Stark, Ulf & Bondestam, Linda: *Djur som ingen har sett utom vi* (2016)	Ekstedt, Katarina & Winberg, Anna: *Rekordskolan* (2018) Stark, Ulf: *Rymlingarna* (2018)	Nilsson, Frida: *Jagger, Jagger* (2013) Hedlund, Helena: *Det fina med Kerstin* (2018)

Förskoleklasserna använde en bilderboksserie i pixiboksformat.[3] I bilderboksserien, som belyser känslor och värderingar, behandlas små barns dilemman, vilket bedömdes utgöra ett lämpligt innehåll för samtal med de yngsta eleverna. Typsnittet är handstilsliknande skrivstil. I efterhand konstaterades att typsnittet inte var idealiskt för en bok som skulle vara lättläst, men när urvalet ägde rum var det möjligheten till samtal som stod i fokus.

Årskurs 1 använde en lättläst bok, vilken ingår i en serie där titlarna börjar med ordet *Hjälp* (Salmson, 2012). Handlingen belyser elevnära, vardagliga dilemman för barn i lågstadieåldern. *Djur som ingen har sett utom vi* (Stark & Bondestam, 2016) är en bilderbok med en dikt per uppslag där fantasidjur får mänskliga egenskaper och tankar. Dikterna belyser världsproblem och samhällsfrågor. Illustrationerna är färggranna, fantasieggande och förstärker stämningen i dikten.

I årskurs 2 användes *Rekordskolan* (Ekstedt & Winberg, 2018), som handlar om äventyr, rekord, vänskap och relationer och innehåller illustrationer som liknar japanska mangafigurer, och *Rymlingarna* (Stark, 2018), en äventyrsroman som är fylld av värme och humor. Den handlar om farfar som ligger på sjukhus och barnbarnet Lill-Gottfrid som besöker honom. Tillsammans bestämmer de sig för att göra en sista resa och rymma.

Eleverna i årskurs 3 läste något mer omfattande böcker. *Jagger, Jagger* (Nilsson, 2013, 25 kapitel) är en berättelse om utanförskap, upprättelse, barns utsatthet och en självupptagen vuxenvärld. Illustrationerna är få och svart-vita. *Det fina med Kerstin* (Hedlund, 2018, 22 kapitel) handlar om en flicka i samma ålder som eleverna, och hon trasslar in sig i hemligheter och blir vän med en ny pojke i klassen. Författaren beskriver Kerstins känsloliv, oro och glädje samt tillkortakommanden. Enkla tuschillustrationer speglar karaktärerna och vissa miljöer.

Böckerna samlades in efter projektet för att åter kunna användas i de delar av projektet som implementerats i den ordinarie undervisningen.

Om projektet

Läsprojektet pågick i sex veckor under vårterminen 2020. Båda skolorna omfattar förskoleklass till och med skolår 3 och är belägna i byar i en mindre kommun. I byarna finns i princip enbart enfamiljsfastigheter. När projektet genomfördes fanns på de två skolorna totalt sex elever av 225 med annat modersmål än svenska. Tabell 2 visar distributionen av antal elever per klass och årskurs.

Tabell 2.

Antal elever per klass och årskurs.

Förskoleklass	Klass H: 14	Klass R: 17	Klass T: 14	Klass Stjärna: 17
År 1	Klass E: 15	Klass M: 16	Klass D: 16	Klass J: 15
År 2	Klass Lingon: 29	Klass A: 17		
År 3	Klass C: 16	Klass B: 20	Klass G: 19	

3 Pixiböcker är illustrerade barnböcker i litet format, med begränsat antal sidor.

Etiska överväganden

Eftersom undervisning kring litteraturläsning med boksamtal ingår i den ordinarie undervisningen, bedömdes inte behov av en formell etisk prövning föreligga. Arbetsmaterialet – såväl de skönlitterära verken som frågorna – skapades för att passa så många elever och vårdnadshavare som möjligt. Elever och vårdnadshavare informerades muntligt, och vårdnadshavarna fick även skriftlig information. Vårdnadshavarna till elever som intervjuades gav skriftligt samtycke. De utvalda eleverna gav också muntligt samtycke till intervju. Veckoenkäter som samlades in efter hemläsningen (se datainsamling) besvarades anonymt men hölls samman klassvis. Fokusgruppsintervjuerna (se datainsamling) genomfördes av lärarna. En anledning till det var att de kände eleverna och bättre än forskarna kunde sätta sig in i hur eleverna kunde uppleva intervjusituationen – något som framhålls som värdefullt av Doverborg och Pramling Samuelsson (2000). För att eleverna skulle känna sig trygga och inspireras av varandra genomfördes intervjuerna i skolan och dessutom i mindre grupper.

Upplägg, samtal i klassrummen

Till varje veckas hemläsning bifogades samtals- och lässtrategifrågor, till stöd för vårdnadshavarnas boksamtal med sina barn. Varje vecka hade klasslärare uppföljning av läsningen i klassrummet med hjälp av dialogiska boksamtal och språkutvecklande arbetssätt, SKUA (med stöd av Gibbons, 2018) och Dialogic Strategy Instructions (DSI), dialogisk strategiundervisning. Ibland lästes kapitel i klassen eller i grupp, ibland samtalades om boken och ibland om kommande kapitel. Vidare studerades bokens bilder, kapitelrubriker, stildrag och karaktärsskildringar under cirka en lektion i veckan per klass och då användes också Langers faser, liksom lässtrategierna, som utgångspunkt för samtal. Vissa lärare läste mer i klassrummen för att stötta elever som inte hade lässtöd hemifrån och därför behövde höra textens innehåll i dess helhet. Tidsåtgången för introduktion av böcker, boksamtal och efterarbete i skolan varierade alltså mellan årskurserna.

Datainsamling

I projektet användes en så kallad ”mixed method” (jfr Schoonenboom & Burke Johnson, 2017), med övervägande kvalitativ ansats, men med inslag av kvantifierbara data. Datainsamlingen skedde parallellt med läsprojektet och byggde på empiri som genererades ur projektaktiviteterna. Det empiriska materialet bestod av veckoenkäter till vårdnadshavarna samt transkriberade fokusgruppsintervjuer med elever.

Vårdnadshavarna bevarade varje vecka en enkät som skickades hem tillsammans med de böcker som skulle läsas (av eleverna, av vårdnadshavarna eller i en kombination av dem båda, beroende på elevernas läsförmåga och ork) och boksamtalsfrågor som skulle utgöra basen för elevernas och vårdnadshavarnas samtal kring det lästa. Vecka 2, 4 och 6 bestod enkäten av två typer av frågor som var dels allmänna och rörde själva lässtunden, dels mer specifika och rörde de lässtrategier som tränades. De allmänna frågorna handlade om vem som läst med eleven, vid hur många tillfällen de läst och hur länge läsningen pågått. De mer specifika handlade om hur vård-

nadshavarna gjorde för att skapa förförståelse respektive låta eleverna sammanfatta det lästa, hur eleverna reagerade, vad man samtalat om samt hur vårdnadshavarna uppfattade frågornas svårighetsgrad Vecka 1, 3 och 5 bestod enkäten av allmänna frågor som rörde läsfrekvens, vem som läst med barnet samt hur den som läst med barnet uppfattade att läsningen fungerat. Enkäterna genererade således kvantitativa och kvalitativa data.

För att dokumentera elevernas synpunkter på boksamtal i hemmet genomfördes i slutet av projektet åtta fokusgruppsintervjuer med tre elever per intervju. Intervjuerna, som pågick 20–30 minuter, gjordes med två fokusgrupper ur varje årskurs och genomfördes av totalt fem lärare. En grupp bestod av elever vars vårdnadshavare visat god respons samt en där vårdnadshavarna visat måttligt engagemang. Eleverna berättade om sina upplevelser av litteraturläsningen, av boksamtalsfrågorna, av arbetet med förförståelse och av att göra sammanfattningar. Vidare samtalade eleverna om vilken effekt de ansåg att läsprojektet haft på deras läsförmåga och läslust och vad som fått dem att göra den bedömningen. Tre intervjufrågor inriktades på kvantitativa data, då eleverna blev tillfrågade vem som läst med dem, under hur lång tid och hur ofta.

En fördel med den kvalitativa semistrukturerade fokusgruppsintervjun är att den kan genomföras även med personer som inte kan besvara en enkät, exempelvis unga elever. Intervjufrågorna anpassades efter ålder och förtydligas under intervjuns gång. Dessutom anpassades intervjuns längd. Intervjuerna ljudinspelades för transkribering, vilket gav lärarna möjlighet att koncentrera sig på intervjusituationen (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000).

Bearbetningen av data skedde i fyra steg. Varje lärare gjorde inledningsvis en sammanställning av kvantitativa data, exempelvis vem som läst med eleven, samt övergripande iakttagelser från den egna klassens elevers och deras vårdnadshavares hemläsning. Därefter samlades samtliga lärare och forskarna för en sammanställning av lärarnas iakttagelser och reflektioner utifrån insamlade data. I det tredje steget gjorde forskarna en noggrann analys av insamlade data och en preliminär kodning, som testades i det fjärde steget.

Bortfall

Det fanns ett visst bortfall i enkätsvar på grund av sjukdom eller där vårdnadshavare av något annat skäl inte hade fyllt i enkäten. Alla enkätsvar, oavsett omfång och utformning, har betraktats som värdefull empiri och därför inkluderats i det empiriska materialet.

Analys

I dataanalysen tillämpades kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004) vilket i det tredje steget (se datainsamling) innebar att data lästes i flera omgångar, centrala textavsnitt markerades samt kondenserades till koder som i sin tur genererade kategorier av det manifesta innehållet (se tabell 3). Det latenta innehållet formulerades därpå i form av tolkningar. I praktiken innebar dessa steg att en stor mängd

data rensades ut redan i ett inledande skede. Å ena sidan innebär det att data som inledningsvis inte uppfattas som relevanta men som potentiellt skulle kunna tillföra analysen något viktigt redan rensats ut. Å andra sidan måste ett omfattande material göras hanterbart. Tabell 3 ger exempel på hur data analyserats och kodats.

Tabell 3.

Kodningsexempel.

Utsaga	Kod	Kategori	Tema
Hur man ska vara om man leker med en kompis (år 1)	Hur man är en vän	(O)vänskap	Etiska dilemman
Vi pratade om det räknas att man är med och gör taskiga saker om man bara står och tittar på (år 3)	Hur man inte är en vän	(O)vänskap	Etiska dilemman

Resultat

Resultatredovisningen utgår från forskningsfrågorna, som behandlar vårdnadshavarnas enkätsvar under projektet om sina barns läsfärdighet och läslust, elevernas intervjusvar efter projektet om upplevd läsfärdighet och läslust samt hur läsningen av de skönlitterära berättelserna, enligt både elever och vårdnadshavare, påverkats av utformning av hemläsning, texturval och val av litteraturdidaktiskt förhållningssätt.

Vårdnadshavarna om elevers läsfärdighet under projektet

När det gäller det egna barnet som läsare, är det vanligt förekommande i enkäterna att vårdnadshavare vid åtminstone ett tillfälle kommenterar hur de – generellt och i hemläsningen – uppfattar barnets läsfärdighet. Ett exempel är att barnet ”har svårt med läsningen. Men vi hjälptes åt. Och klarade att läsa hela och prata om frågorna utan utbrott” (År 1). Vissa enkätsvar fokuserar explicit den tekniska sidan av läsfärdigheten, som då vårdnadshavaren skriver att det ibland ”kan gå fort med vissa ändelser” (År 1), att man i hemläsningen talat om att ”inte läsa vid inandning” (År 1), eller att barnet läser ”mer flytande och ’ohackigt’ nu för tiden” (År 1). Det är dock inte endast vårdnadshavare med barn i förskoleklass eller skolår 1 som kommenterar barnet som läsare. Även vårdnadshavare till de något äldre eleverna reflekterar under projektet kring det egna barnets läsfärdighet, som den vårdnadshavare som kopplar samman iakttagelserna kring läsfärdighet med berättelsen som läses och den betydelse som berättelsen har för barnets sätt att närma sig texten:

> Vissa ord stannade han upp på för att reflektera kring en viss händelse. Han tycker att boken är bra med lite tankar som han inte är van att prata om. Han börjar få mer ”berättarröst” i läsningen. Han läste med större inlevelse och frågade innebörden på ords betydelse istället för att bara fortsätta läsa. Det händer alltid mycket i varje kapitel. Ofta är det situationer som är lätt för honom att relatera till. De ligger antingen nära honom eller något han sett på håll. Det gör det enkelt att prata om. (År 3)

Ovannämnda citat är ett exempel på en vårdnadshavare som uppmuntrar sitt barns sätt att göra en estetisk läsning av texten (jfr Rosenblatt, 2002). Att få göra en estetisk läsning förefaller ha en positiv inverkan på barnets läsfärdighet. I de fall där vårdnadshavarna tenderar att fokusera på lästeknik, uppfattas hemläsningen som läxförhör, vilket avspeglas i denna vårdnadshavares reflektion: ”Blev mer som frågestund. Kanske mitt fel, men boken väckte inte så mycket samtalslust, kanske för att den är så kort” (År 1). Ett starkt fokus på lästeknik eller kontroll av det lästa tycks få särskilt stor inverkan på läslusten för elever i förskoleklass och årskurs 1, där vårdnadshavare i större utsträckning än bland äldre elever läser högt.

Vårdnadshavare om barnens läslust

Den läslust som vårdnadshavarna säger sig observera, eller inte observera, i samband med hemläsningen kopplas i hög grad till texturvalet. Om barnet inte verkat engagerat under hemläsningen relateras detta till texten, som kan uppfattas hålla en för svår eller felaktig nivå: ”Några ord ibland som var svårlästa. … Hon gillar inte när de svär så mycket. Svårt att förstå då det är långa samtal mellan två personer” (År 3). Emellanåt reagerar vårdnadshavaren över berättelsens förmåga att fånga barnet: ”Verkar jätteintresserad och visar ingen motvilja ens innan läsning, vilket han ibland gör innan han börjat läsa” (År 3).

De litterära berättelsernas potential att engagera eller inte engagera emotionellt, vilket tar sig uttryck i samtalsämnena kring den lästa texten eller barnets läslust, uppmärksammas av vårdnadshavare för elever i samtliga årskurser. Teman i de skönlitterära berättelserna såsom utanförskap, mobbning, mod att vara sig själv och sorg ger upphov till samtal. Barnen kopplar samman det lästa med egna erfarenheter, och berättelserna skapar ”igenkänning” (F-klass; År 1).

De textanknutna samtalsämnena fokuserar såväl den övergripande handlingen, exempelvis ”Vad som hände mellan figurerna” (F-klass), som enstaka detaljer kring de fiktiva karaktärerna, deras utseende, känslor eller handlingar, exempelvis ”Siljes tuppkam” (År 2) eller ”[a]tt Kostas kunde skolka tre veckor utan att bli upptäckt” (År 2). Annat som diskuterades var vardagshändelser som städning, att tappa bort varandra när man är i en butik eller allvarligare ämnen som tillhörighet, utanförskap, hjältemod, skilsmässa och död. Enkätsvaren visar en korrelation mellan elevernas ålder och antalet samtalsämnen som läsningen genererat. Ju äldre eleverna är, desto fler samtalsämnen kan urskiljas i enkätsvaren, vilket torde hänga samman med böckernas svårighetsgrad.

Elever upplever förbättrad läsfärdighet

Av fokusgruppsintervjuerna framgår att många elever uppfattar att de har blivit bättre läsare och därmed har utvecklat sin läsfärdighet. Detta gäller framför allt elever som inte kunnat läsa särskilt länge: ”det var jättekul och förut kunde jag inte läsa så himla bra som jag gjorde när vi fick ha dom där böckerna” (F-klass). Förskoleklasseleven som ser sig som läskunnig ser inte samma läsutveckling: ”Jag har redan kunnat läsa och sen tycker jag inte om läxa så mycket”. Överlag ger dock de intervjuade förskoleklasseleverna uttryck för åsikter om positiv utveckling av läsfärdighet: ”Ja, min läsförmåga har utvecklats ständigt sen de senaste veckorna för då kunde jag bara läsa så här flytande och nu kan jag läsa typ så här”. Eleven visar vid intervjutillfället med huvudet hur raderna avverkas i rasande hastighet.

Att undervisningen med hjälp av skönlitteratur erbjudit möjlighet till engagemang med texter och upplevelsen av förbättrad läsfärdighet (jfr Sullivan & Brown, 2015) tycks ha haft större betydelse än att den bekräftat elever som redan sett sig som kompetenta läsare (jfr Smith m.fl., 2012). En slutsats utifrån detta är att undervisning med berättelsen i centrum måste engagera *och* utmana. För att elever som uppfattar sig som kompetenta läsare blir texturvalet och inramningen av läsningen avgörande; den som tycker sig redan kunna läsa upplever sig inte ha gjort en erövring av texten, utan det upplevs som en ”läxa” och inte som nöjesläsning (jfr Reedy & De Carvalho, 2021).

Att läsförståelsestrategiarbetet tränar hjärnan uppmärksammas – det ”är som ett tåg som rullar snabbare och snabbare … man läser mer och snabbare typ” (År 1). Det gäller också de litet äldre eleverna som inte framställer sig själva som starka läsare: ”Jag tycker att jag har blivit bättre på att läsa tyst, för man övar liksom varje vecka, men inte blivit bättre på högt. … Jag fastnar jättemycket på ord när jag läser högt och sen när jag läser tyst blir det jätteflytigt” (År 3). Många av de intervjuade eleverna vill utvecklas som läsare, antingen för att de uppfattar nyttan med läsning, eller som år 3-eleven som säger sig vara ”en person som tycker om allting som har att göra med text. Alltså läsa, skriva”. Sammantaget kan konstateras att eleverna, när de reflekterar över det genomförda läsprojektet, inte enbart talar om vad som lästs eller hur läsningen iscensatts. Ett mönster som kan urskiljas är att samtalen kring berättelsen även ger upphov till metakognitiva reflektioner kring läsning och identifikationen som läsare.

Att själv läsa högt är inte lätt för alla elever: ”När min mamma läser, det är ju lätt … men när *jag* ska läsa det och *jag* ska uppfatta det, då tycker jag det blir väldigt, väldigt, väldigt, *väldigt* svårt” (År 2). Ju äldre eleverna är, desto fler vill läsa tyst för sig själva, i synnerhet om engagemanget hemifrån är bristfälligt. För elever som upplever att de kan läsa tycks det ibland vara alltför störande att gå in och ut ur texten; de vill i stället vara inne i texten (jfr Langers andra fas). Att få läsa själv utan att bli avbruten, när man *kan* läsa, ska dock inte ses som ett uttryck för att eleverna inte vill samtala om det lästa.

Elever om den sköra läslusten

Eleverna ger på olika sätt uttryck för hur läsningen är lustfylld eller hur den kan bli det. Intervjuerna med eleverna visade att de flesta uppskattade lässtunderna, oavsett ålder. I flera fall vinnlägger sig vårdnadshavare om att göra hemläsningen till en trevlig och mysig stund, vilket uppskattas: ”Jag tyckte det var roligt. Jag tyckte det var lite väl mycket text men det var väldigt roligt, mysigt. Jag och mamma brukade göra en koja och vi tog lite kakor eller godis och det var väldigt roligt” (År 2). Men det är inte bara de trevliga arrangemangen som uppskattas. En elev, av många, uttrycker glädje över att få prata om böckerna:

> Ja, det har ju varit kul och spännande när man pratar om böckerna, och så sen blir det typ så här, ifall man har glömt några ord, så blir det ju så här tilt – oj, jag tror att jag inte minns, fast då är det ju bra att man … kan man läsa en gång till. (År 2).

Såväl de mestadels uppskattade boksamtalen som elevens egen utmaning med att läsa högt verkar ha bidragit till ökad läslust, även i fall där läsningen normalt sett inte uppskattas: ”Ibland läser jag för min syrra. … Jag tycker inte om att läsa så mycket längre men då blir det ganska kul” (År 1).

Den läslust som eleverna ger uttryck för är dock skör. Många barn talar om hur läslusten störs av faktorer i hemmiljön, så som skrikande småsyskon, vårdnadshavare som visar måttligt intresse för läsningen eller bara stress som går ut över barnets läsning. Att vårdnadshavarna skulle vara mer fokuserade och att lässtunden skulle vara ostörd är ett starkt önskemål. Barnen önskar sig uppmärksamma lyssnare som inte sysslar med annat under läsningen ”så man blir störd och kanske tappar kontrollen över sin läsning” (År 1). De nämner vårdnadshavare som inte kan samtala om det lästa för att de inte lyssnat aktivt medan läsningen pågick. Den som lyssnar ”ska lyssna, inte hålla på med annat. Typ att titta på mobilen eller göra nåt annat” (År 3). Så var det inte alltid: ”Mamma och pappa har ju så mycket att göra, till exempel diska, plocka ur diskmaskinen och sånt, så ibland måste jag läsa medan” (År 2). Eleverna önskar också lugn och ro vid läsläxan. Det får vara ”mysigt, men inte alltid kakor” enligt en elev: ”Det blir för långa pauser i läsandet” (År 2). Positiva lyssnare, som inte kritiserar för mycket eller hela tiden ställer frågor, är också något som eleverna önskar. Om alltför många frågor ställs störs eleverna i läsningen. Detta gällde framförallt läsare som kommit långt i sin läsutveckling, som i det följande exemplet: ”Jag tycker det är lättare att läsa tyst för när man läser för någon så kommer dom alltid med en massa frågor. Så det är skillnad mot att läsa tyst” (År 3). Måhända kan det också vara så att själva frågorna upplevs som besvärande av just denna elev.

I många utsagor beskrivs dock fördelarna med samtalsfrågorna som verkar ha en stimulerande effekt och således öka läslusten. Samtalsfrågorna tycks ses som ett tävlingsmoment av år 1-eleven, som säger att ”det är det som gör att det är så kul att läsa, för att man får reda på vad svaren är”. Elever ser också kvaliteter i de samtalsfrågor som de fått till de lästa texterna ”för både dom som är bra på att läsa och dom som inte är så bra på att läsa” (År 1), i synnerhet om man uppskattar att ”klura på saker” (År 1).

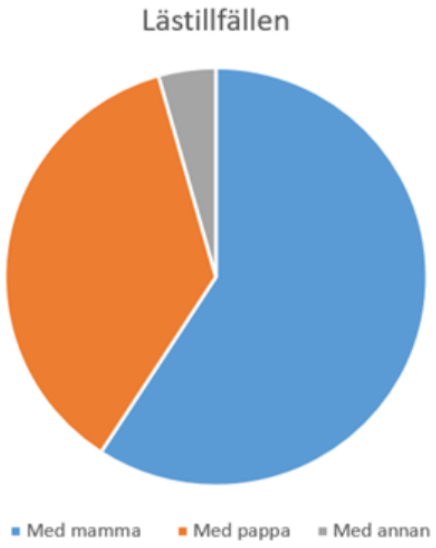
Det empiriska materialet visar således att läslusten, enligt eleverna, är avhängig av ett flertal faktorer. Det finns faktorer som potentiellt kan stimulera läslusten men också sådana om hotar den sköra läslusten.

Vikten av hemläsningens utformning

Responsen från vårdnadshavarna har varit god. Enligt dessa läste eleverna vid totalt 2500 tillfällen under den sexveckorsperiod som hemläsningen pågick. Det innebär i snitt ungefär två lästillfällen per vecka/elev under sexveckorsperioden. Läsfrekvensen har således varit tämligen hög, även om den varierat. I enkätsvaren framkommer att det har berott på barns eller vårdnadshavares sjukdom, ibland på glömska och ibland på att barnen har varit för trötta för att läsa. Läsningens omfattning har varierat starkt. Några lässtunder uppges ha varat så korta stunder som en minut, vilket har berott på att barnen varit för trötta eller vårdnadshavarna för stressade. De allra flesta har dock läst minst tio minuter vid varje lästillfälle. De flesta lästillfällen skedde med mödrar, som alltså varit de som huvudsakligen har ansvarat för barnens hemläsning. I vissa klasser var antalet lästillfällen med mödrar mer än dubbelt så många som med fäder: 227 mot 82. I andra klasser var skillnaden däremot inte så stor: 88 mot 60. Materialet ger ingen entydig bild av orsaken till fördelningen mellan vårdnadshavare. Ibland läste eleverna med bonusföräldrar, syskon, mor- och farföräldrar, mostrar och morbröder eller kusiner. I några fall läste eleven alltid ensam och vårdnadshavare uppger i enkätsvaren att skälet till detta var att eleven föredrog detta. Det förekom också att elever läste med andra närstående. Figur 1 visar fördelningen mellan lästillfällen med mödrar, fäder respektive annan närstående.

Figur 1.

Fördelningen mellan lästillfällen



Att det främst är mödrar som läser med sina barn bekräftas av fokusgruppsintervjuerna: ”För mamma tvingar mig att läsa” (F-klass). Det innebär inte att alla elever

föredrar att läsa med modern, vilket den elev som säger sig föredra att läsa för fadern förklarar med att det då ”blir … mindre frågor” (År 3). Hur hemläsningen organiseras är den del av läsprojektet där det går att utläsa den allra tydligaste skillnaden mellan elever som har ett gott lässtöd hemifrån och vårdnadshavare som kan och vill engagera sig i sitt barns läsning och elever som uppger att vårdnadshavarna inte kan hjälpa, inte har tid eller av olika skäl inte tar sig tid. De allra flesta vårdnadshavare upplevs dock av sina barn som goda lyssnare och samtalspartners.

Texturvalets betydelse

När det gäller texturval befanns böckerna som valts för förskoleklassen av många vara för enkla och inte tillräckligt stimulerande men samtidigt svårlästa: ”Det är … ett ganska svårläst typsnitt när man inte kan alla bokstäver” (F-klass). *Djur som ingen har sett utom vi* mötte, enligt enkätsvaren, blandade reaktioner hos eleverna, där en del tyckte den var för annorlunda och konstig medan andra tyckte mycket om den.

Enligt enkätsvaren från vårdnadshavare för elever i årskurs 2 var *Rekordskolan* mycket uppskattad, och *Rymlingarna* väckte starka existentiella känslor, exempelvis: ”Morfar som är så arg och svär kanske egentligen är ledsen för att mormor har dött”. Emellanåt väljer vårdnadshavare som skriver att bokvalet inte matchar deras barn att ange en orsak, exempelvis att böckerna är ”lite konstiga” (F-klass), att temat är klurigt (År 1) och att texten innehåller ”hittepåord” och ett “bitvis märkligt språkbruk” (År 3).

Böckernas svårighetsgrad framhålls vanligtvis som förklaring till det egna barnets reaktion på läsningen. Boken är för lätt eller svår och barnet kan inte relatera till innehållet eller upplever att ordförrådet är främmande. Ibland anges att boken grafiskt, etiskt eller estetiskt missmatchar det egna barnet (jfr McCormick, 1994). Huruvida missmatchningen berodde på att bokvalet inte passade den enskilda eleven – eller vårdnadshavaren som läste med sitt barn – eller på läsovana (jfr Schmidl, 2008) är inte möjligt att avgöra om värdeomdömet inte åtföljs av en motivering.

Ibland leder bokurvalet till resonemang kring berättarteknik, som då en elev i intervjuerna konstaterar att man aldrig får veta ”vad den där pojken heter i hjälp-böckerna” (År 1), och en annan intervjuad elev förklarar hur författarens användning av första person singular medför att namnet kan utelämnas: ”Han säger inte sitt namn han säger så här: jag, jag, jag, jag, jag”. År 1-eleven använder inte vedertagna begrepp för att samtala om berättarteknik men visar förmåga att samtala om boken utifrån textanknytning (jfr Rosenbaum m.fl., 2021). Slutligen utgör läsupplevelse som hänger samman med bokens materialitet, en särskild kategori. Det talas exempelvis om bilderna (F-klass), om textens form, som det ”svåra med att läsa dikt” (År 1), eller om ”[h]ur en bok är uppbyggd med kapitelbyte” (År 2).

En särskild utmaning handlar om att inkludera elever och vårdnadshavare med annan språklig bakgrund genom att hitta bra översatt litteratur till dem. Det framgår i enkätsvaren att vårdnadshavarna till barn med annan språklig bakgrund har haft svårigheter med läsningen. För denna grupp verkar inte matchning ha ägt rum. Elevernas respons påverkas således av graden av matchning (jfr McCormick, 1994). Det gäller dock alla elevgrupper, inte bara nyanlända eller elever med annan språklig bakgrund.

Det viktiga litteraturdidaktiska förhållningssättet

Ambitionen var att frågorna skulle ge eleven stöd i att röra sig mellan de olika läsfaserna som beskrivs av Langer. Därför ställdes olika typer av frågor, som ledde samtalen i olika riktningar. Det litteraturdidaktiska förhållningssättet kan i denna artikel endast iakttas indirekt, genom vårdnadshavare och elever, men iakttagelserna vittnar trots detta om att det har varit avgörande för eleverna att dessa överväganden kring litteraturundervisningen har gjorts.

Ett flertal (värdegrunds)ämnen som behandlas i de valda skönlitterära verken – att våga vara sig själv, att känna sig utesluten ur gemenskap eller att vara inlagd på sjukhus – uppges ha engagerat genom koppling till egna erfarenheter eller känslor: ”Vi pratade om varför Rubi flyttat till klassen. Vi pratade även om vad det innebär att Parva höll på att bli ’någon som inte finns’” (År 1) eller ”[o]m man kan älska någon som är död” (År 2). Litteraturläsningen innebär i dessa fall både igenkänning, kreativa samtal och emotionellt engagemang (jfr Rosenblatt, 2002). Den innebär också att eleverna har fått träna på att vara ”inne i handlingen” och sedan i varierande grad distanserat sig för att jämföra med egna erfarenheter av att exempelvis känna sig utesluten ur en gemenskap. I intervjuerna framgår att åtminstone vissa elever också kan föra resonemang om läserfarenheter som gjorts i läsprojektet och andra läserfarenheter, och möjligheten till och förmågan att tillsammans med vårdnadshavare röra sig in i, i och ut ur texten (jfr Langer, 2017) verkar ha påverkat läslusten positivt.

De strategier som övades tycks ha lett till givande samtal om hur litteraturen kan förstås. En elev i år 1 förklarar hur förförståelse hjälper läsaren av en bokserie: ”Då kan man läsa för alla andra och tänka … hur hela serien ska vara till exempel i Siggeböckerna” (År 1). Flera vårdnadshavare har arbetat aktivt med att på ett pedagogiskt sätt iscensätta samtalen om lässtrategin sammanfatta: ”Första gången tyckte *** att det var lite svårt så jag modellade hur man kunde göra, vid de andra tillfällena klarade hon det bra och använde sig av begreppen först… sedan… sist” (År 2).

Flera vittnar också om hur de genom samtalsstöd har försökt att bidra till en transaktion (jfr Rosenblatt, 2002), även om de inte använder begreppet. En vårdnadshavare skriver exempelvis om hur kluriga frågor kan göras begripliga: ”Lite kluriga frågor som inte alltid var självklara men med lite vägledning och diskussion gick det bra. Intressant att diskutera handlingen och höra hur han uppfattar allt” (År 3). För elever som inte är så läsvana kan högläsning bidra till nya upptäckter om texten, vilket framgår av följande citat: ”När jag läste upptäckte hon att det rimmade” (År 1).

Överlag visar såväl enkätsvar som intervjuer att organiseringen av hemläsningen, texturvalen och de litteraturdidaktiska övervägandena har haft stor påverkan på hur eleverna har uppfattat de skönlitterära berättelserna. I den mån elevernas litterära kompetens utvecklats tycks det ha berott *både* på upplevelser av texten *och* textnära samtal (jfr Rosenbaum m.fl., 2021). Samtal som sätter berättelsen – med handling, budskap, känslor och form – i centrum engagerar, medan läsning som fokuserade förmåga att avkoda, uttala ord korrekt eller läsa med flyt inte verkar ha bidragit till elevernas läsengagemang.

Den viktiga läsningen – men inte lösningen på alla utmaningar

Studiens huvudfynd kan kopplas till begreppen estetisk respektive efferent läsning, transaktion (Rosenblatt, 2002) och matchning (McCormick, 1994). När det gäller den estetiska läsningen visar materialet att båda grupperna uppskattar när det finns mycket att ”klura på”, gärna relaterat till värdegrundsfrågor, trots risken att samtalet enbart kommer att handla om elevens igenkänning och egna erfarenheter och inte om bokens innehåll.

Våra resultat visar att en stöttande och textnära litteraturläsning och strategiträning verkar ge ett positivt resultat beträffande läsfärdighet. Effekten av arbetet är dock svår att mäta. Mycket tyder på att positiva resultat också handlar om iscensättning, mängdläsning och boksamtal. Det går med andra ord inte att lämna yngre elever, även om dessa har väl utvecklad avkodningsförmåga och gott läsflyt, ensamma med en bok och tro att de ska kunna utveckla mening och förståelse. Även med stöttning kan transaktionen utebli. Skolans kompensatoriska uppdrag blir än viktigare om hemmen inte förmår stötta eleven.

Att hemmen kan stötta transaktionen har tidigare nämnts. En transaktion innebär, enligt Rosenblatt (2002), att läsarens och textens världar möts. Meningen och förståelsen av det lästa utvecklas i mötet. Också i de fall där elever själva uttrycker önskemål att i högre grad få läsa tyst finns en tydlig uppskattning av den dialogiska läsundervisningen som boksamtalet med engagerade samtalspartner innebär. Detta kan också ses som ett litteraturdidaktiskt argument mot att lämna elever ensamma i läsningen.

Matchning leder inte automatiskt till läslust eller läsfärdighet, men den dialogiska läsundervisningen gör i hög utsträckning det och därmed förbättras utsikterna till en matchning. Som resultatet visar är det knappast möjligt att lyckas med en hundraprocentig matchning när bokvalet görs för en hel klass. Så vad är då lösningen? Att låta varje elev välja en bok – det som såväl Skolverket (2007) som Ewald (2007) benämner ”bänkbok” – skulle innebära att läsningen av skönlitteratur gjordes till ett individuellt projekt och att dialogisk läsundervisning inte möjliggörs. I och för sig är den fullständiga individualiseringen i skolan knappast förväntad, utan i skolan läser man (också) texter som andra valt och arbetar med dessa utifrån det fokus som någon annan bedömt vara relevant för att nå ett visst syfte (jfr Schmidl, 2008). Skolan ska inte bara bekräfta det som elever är intresserade av att läsa. Den ska erbjuda något mer, något nytt att uppleva och lära sig. Schmidl lyfter fram skillnaden mellan fritidsläsning och skolläsning i termer av att skolarbetet kräver att elever behöver kunna arbeta med texter även om de inte själva skulle ha valt dem. Om fritidsläsning genomsyras av kopplingar till individens egna läspreferenser innebär det svårigheter att genomföra läsning i grupper. McCormicks tankar om att läsning uppstår i sociala kontexter kan ha bäring för att motivera fortsatt läsning i grupp, om än individens preferenser inte alltid tillmötesgås i ett sådant arbete.

Några metodiska överväganden bör, slutligen, diskuteras i relation till denna studie. Våra data är mycket omfattande men bitvis tämligen tunna. Trots det ger de en god bild av hur böckerna och boksamtalen har fungerat i hemmen. Sannolikt hade kom-

pletterande intervjuer med vårdnadshavare medgett djupare analytiska dimensioner. Fokusgruppsintervjuerna med eleverna gav god information om hur eleverna upplevt boksamtalen. Det finns alltid risk att fokusgruppssamtal leder till konsensus bland de intervjuade, men eleverna verkar inte ha uppfattat att de behöver vara överens. Således finns en spridning mellan elever som är positiva respektive negativa till hemläsning och boksamtal. Den vanliga invändningen att barn ofta svarar så som de tror att den vuxna intervjuaren förväntar sig har alltså inte föranlett oro.

Invändningar ifråga om trovärdighet kan säkert resas med tanke på att projektet pågick under en kort tid. Insamling av data var dock systematisk och konsekvent. Fullständig replikhetbarhet är svår att uppnå i och med att lärarna arbetade på lite olika sätt i sina klasser. Det bör å andra sidan alltid vara en svårighet i aktionsforskning då läraren samtidigt ansvarar för undervisningen med dess krav på anpassning och flexibilitet, parallellt sammanvävt med forskning och datainsamling. Vidare finns ett dilemma angående replikerbarhet när undervisningen spänner över fyra årskurser.

Med detta sagt har vi på olika sätt försökt att säkra trovärdigheten. Designen har medgett metodtriangulering (intervjuer, loggar och enkäter med kvantitativt och kvalitativt inriktade frågor), undersökningstriangulering (forskare, rektor, pedagogista och lärare har tolkat data) samt källtriangulering (flera datakällor: elever och vårdnadshavare). I rapporteringen visas hur data har analyserats och citat underbygger analysen.

Projektet har, trots utmaningar, övertygat om värdet av att vårdnadshavare deltar i arbetet med elevers läsning av skönlitteratur. Stödet till vårdnadshavare behöver dock vara gediget. Utmaningarna rör både språkliga och sociala skillnader som kan påverka kvantitet och kvalitet i hemläsning. Svårigheterna är inte utmärkande för detta projekt, det aktuella geografiska området eller de aktuella skolorna, utan skulle kunna observeras så snart arbetet går utanför skolans undervisning. Hur utmaningarna hanteras får betydelse för hur skolan uppfyller sitt kompensatoriska uppdrag. Skönlitteraturen är inte lösningen på alla utmaningar, såsom vårdnadshavares svenskkunskaper, sociala utanförskap eller svårigheter att läsa, men den kan engagera elever och vårdnadshavare, vilket talar för att elevernas möjlighet att utveckla läsfärdighet och läslust kan påverkas positivt när skola och hem samverkar.

Varför skulle just skönlitteratur lämpa sig i sådan inkluderande undervisning? För att läsning av skönlitteratur har ett estetiskt värde, främjar elevernas studieprestationer i alla skolämnen och deras sociala och emotionella utveckling? Ja, men också – och kanske främst – för att utveckla redskap för lärande och växande och för att möta framtida utmaningar och förändring. Med god läsfärdighet öppnas dörrar till världar att besöka och bebo.

Referenslista

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder.* [Doktorsavhandling, Göteborg universitet].

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252–256. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002

Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773–785. https://doi: 10.1037/a0020084

Bloom, H. (2000). *How to Read and Why.* Fourth Estate.

Clark, C. & Teravainen, A. (2017). *Celebrating reading for enjoyment: Findings from our Annual Literacy Survey 2016*. National Literacy Trust. https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2017_06_01_free_research_-celebrating_reading_enjoyment_final_4uGtNrp.pdf

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview.* National Literacy Trust. https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview/

Dahlbäck, A-C. & Manderstedt, L. (2022). Läsundervisning i skolåren F-3: lärare och forskare reflekterar över ett forsknings- och utvecklingsprojekt. *Forskning och utveckling i skola och förskola* (Fufos), *1*(1), 5–23. https://www.pitea.se/invanare/skola-forskola/pitea-i-topp-en-skola-i-framkant/forskning-och-utveckling/tidskriften-forskning-och-utveckling-i-forskola-och-skola-fufos/utgivna-nummer/vol-1-nr-1-2022/

Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.* Research Report RR433. Department for Education and Skills.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer.* Liber.

Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. I A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction*, (s. 205–242). DE: International Reading Association.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

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

Felski, R. (2008). *Uses of Literature.* Blackwells.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.

Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105–112. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001

Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9–26. https://doi.org/10.1002/rrq.035

Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J. & Rouse, C. (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading & Writing Quarterly, 32*(2), 152–173. http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.891449

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (2 uppl.). Daidalos.

Lysaker, J. T. & Alicea, Z. A. (2017). Theorizing fiction reading engagement during wordless book reading. *Linguistics and Education*, *37*, 42–51. https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.11.001

McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, *57*(4), 389–402. https://doi: 10.1080/00131881.2015.1091234

Nilson, E. (2017). *Att skapa en läsare: läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Nordberg, O. (2022). Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevers läsarreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi. *Acta Didactica Norden*, *16*(1). https://doi.org/10.5617/adno.9129

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8

OECD (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (1 uppl.). Studentlitteratur.

Pittman, P. & Honchell, B. (2014). Literature discussion: Encouraging reading interest and comprehension in struggling middle school readers. *Journal of Language and Literacy Education*, *10*(2), 118–133. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2015/04/Pittman-Honchell-Literature-Discussion.pdf

Reedy, A. & De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3–13*, *49*(2), 134–147. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514

Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, *9*(1), 31–49. https://forskul.se/tidskrift/volym-9-nummer-1-2021/rikta-blicken-mot-texten/

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.

Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Schoonenboom, J. & Burke Johnson, R. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*, 107–131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, D., Schatschneider, C. & Torgesen, J. K. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through*

3rd grade: A practice guide. (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:2*. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007.*

Skolverket. (2020). *Samverkan med föräldrar och vårdnadshavare - en teoretisk modell*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-samverkan-med-hem-och-vardnadshavare/samverkan-med-foraldrar-och-vardnadshavare---en-teoretisk-modell

Smidt, C. & Skoog, M. (2020). Textual resources in the classroom: the challenge of integrating critical approaches. *Pedagogies: An International Journal*, *15*(4), 296–314. https://doi.org./10.1080/1554480X.2019.1706525

Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 202–206. https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2011.04.010

Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, *41*(6), 971–991. https://doi.org/10.1002/berj.3180

Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland.* Rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture. Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

Vanden Dool, C. & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, *55*(2), 113–124. https://doi.org/10.1111/lit.12247

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T. & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school – trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 119–133. https://doi: 10.1080/00313831.2020.1833247

Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår.* [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Westlund, B. (2016). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Högstadiet*. Natur & Kultur.

Whitten, C., Labby, S. & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, *2*(1), 48–64.

Wilhelm, J. (30 oktober 2017). *The Benefits of Reading for Pleasure*. Edutopia. George Lucas Educational Foundation. https://www.edutopia.org/article/benefits-reading-pleasure

Skönlitteratur som lästes i projektet

Ekstedt, K. & Winberg, A. (2018). *Rekordskolan, bok 1-vägen dit*. Triumf förlag.

Hedlund, H. (2018). *Det fina med Kerstin*. Natur Kultur Allmänlitteratur.

Nilsson, F. (2013). *Jagger, Jagger*. Natur Kultur Allmänlitteratur.
Salmson, J. (2012). *Hjälp, jag gjorde illa Linn*. Bonnier Carlsen.
Stark, U. & Bondestam L. (2016). *Djur som ingen sett utom vi*. Förlaget M.
Stark, U. (2018). *Rymlingarna*. Lilla Piratförlaget.
Wirsén, S. (2011). *Vem städar inte?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2012). *Vem är sjuk?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2016). *Vem är arg?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2016). *Vem är bäst?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2016). *Vem är borta?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2016). *Vems byxor?* Bonnier Carlsen.
Wirsén, S. (2018). *Vem bestämmer?* Bonnier Carlsen.

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

OPEN ACCESS

”Sen dess slutade godisar växa där”: tolkande läsning inom modersmålsämnet

Enni Paul, Anna Hjalmarsson, Björn Kindenberg & Anna-Maija Norberg

Sammanfattning

I denna designbaserade studie utforskas hur tolkning av skönlitteratur förändras när lågstadieelever i modersmålsämnet ryska själva intar en författarroll. En utgångspunkt är att meningsskapande i mötet med texter är dialogiskt till sin natur och inbäddat i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang. Begreppet intertextualitet, det vill säga att texter bär med sig ett eko av andra texter, används dels för analys av transkriberade samtal mellan en modersmålslärare och hennes elever, dels för analys av elevernas egenförfattade berättelser. Resultaten visar att elevernas tolkningar förskjuts från textens yta till det som finns ”gömt” inne i texten, samt från förgivettaganden baserade på den egna livsvärlden i och utanför skolan till tolkningar med intertextuella kopplingar till undervisningens sammanhang. Tolkningarna blir även mer flerstämmiga, vilket bidrar till utveckling av en egen röst. Resultaten pekar på att eleverna genom undervisningsinterventionerna blir del av en tolkande gemenskap, där läsförståelseutvecklingen sker inbäddad i ett sammanhang, snarare än som en dekontextualiserad aktivitetet.

Nyckelord: tolkande läsning, författarroll, intertextualitet, designprincip, lågstadiet, modersmål, litteraturdidaktik

Enni Paul arbetar vid Stockholms universitet, och deltar i forskning inom STLS. Hon har bakgrund som lärare i gymnasiet och grundskolan.

Anna Hjalmarsson har undervisat i ryska som främmande språk i tio år. Hon är språkutvecklare, lärare i ryska som modersmål och medverkar i STLS forskningsprojekt.

Björn Kindenberg är lektor i grundskola. För närvarande ingår han i STLS i ett litteraturdidaktiskt forskningsprojekt om elevers tolkande läsning.

Anna-Maija Norberg har arbetat som lärare i svenska och svenska som andraspråk i trettio år. Numera medverkar hon i undervisningsutvecklande forskning inom STLS.

STLS, Stockholm Teaching & Learning Studies, är en samverkansplattform för skolhuvudmän och lärosäten med fokus på undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning.

Abstract

This study describes a design-based instructional inquiry into the effects of primary pupils' adoption of the role of author on their interpretations of fictional texts. It is based on the view that meaning making is essentially dialogic, embedded in specific cultural and social contexts. Therefore, informing our analyses of transcribed interactions between a mother tongue instructor and her pupils, and of the pupils' authored texts, is the notion that texts carry resonances of other culturally-patterned texts, and that pupils can productively draw on these resonances in developing their ideas. The results support this view: Pupils 'relocated' their interpretations from the surface-level of texts to what is 'hidden' inside, and from assumptions grounded in lived experiences towards interpretations that aligned with the discourse of the instructional intervention. In addition, the pupils' interpretations became more polyphonic, providing a context for, and thereby nurturing, their own voices. The results indicate that this type of intervention can help pupils enter an interpretive community in which their reading development is embedded.

Keywords: Interpretative reading, Authorship role, Intertextuality, Design-based, Primary school, Mother tongue instruction, Literary education

Introduktion

Forskning om barns läsning i grundskolans lägre åldrar har främst riktat fokus mot läsinlärningsmetoder och strategier, medan tolkande läsning av skönlitterära texter hamnat i skymundan (jfr Jönsson, 2007; Rosenbaum m.fl., 2021). Ett ensidigt fokus på lässtrategier riskerar att leda till att skönlitteraturen blir betraktad som ett statiskt objekt som eleven förväntas tillgodogöra sig genom att tillämpa ett antal i förväg fastställda metoder (Borsgård, 2021; Borsgård & Jönsson, 2019). Beskrivningen av litteraturens roll i grundskolans läroplan riskerar dessutom att förstärka tendensen att instrumentell förståelse av litteratur ges företräde framför djupare existentiella och demokratiska värden med litteraturläsning (Dahlbäck & Lyngfelt, 2019; Fatheddine, 2018; Lundström m.fl., 2011). Som en motvikt till instrumentell läsning har forskare och lärare fört fram *tolkande läsning*, det vill säga vad litteraturen "vill säga", och i förlängningen hur elever förstår och levandegör detta *budskap*, som den viktigaste frågan i litteraturundervisningen (Öhman & Lindell, 2019, s. 9–11).

Denna studie tar sin utgångspunkt i antagandet att det egna skrivandet är ett kraftfullt verktyg för att främja ett sådant levandegörande och en djupare förståelse av budskap. Här tar vi stöd i Smiths (1983) beskrivning av hur elevers läsning kan fördjupas om de ges möjlighet att bli en del av "den skrivande klubben":

> School should be the place where children are initiated into the club of writers as soon as possible, with full rights and privileges even as apprentices. *They will read like writers* [vår kursivering], and acquire full status in the club, if they are not denied admission at the threshold. (Smith, 1983, s. 567)

Elevers skrivande utvecklas genom mötet med det de läser, men också vice versa (Kamberelis, 1998, 1999; Krashen, 2004; Smith, 1983, 1988). Detta ömsesidiga förhållande är centralt i denna studie. Enligt Smith (1983) behöver undervisningen utformas så att eleverna kan identifiera sig både som läsare och skribenter, vilket försvåras om elever ges för få möjligheter att skriva i skolan (se även Applebee m.fl., 1986). Men det räcker inte att enbart avsätta ökad tid till skrivande, utan skrivundervisningen behöver kopplas till läsning (Krashen, 2004). I sammanhang av detta har Håland med flera (2019) uppmärksammat att de fåtaliga skrivtillfällen som erbjuds yngre elever ofta fokuserar på färdigheter snarare än meningsskapande.

Grundat i ovanstående resonemang är denna studies syfte att bidra med kunskap om hur tolkning av skönlitteratur förändras när lågstadieelever, i detta fall i modersmålsämnet ryska, själva intar en författarroll. Studien vill vidare belysa hur detta skrivande förändras, genom att utforska hur dessa förändringar kan kopplas till den lästa skönlitteraturen, till de texter eleverna själva skriver, till undervisningens utformning samt till elevernas livsvärld, det vill säga deras vardag i och utanför skolan. I det följande beskrivs översiktligt den modersmålsundervisningskontext i vilken studien är gjord.

I Sverige erbjuds modersmål som ett frivilligt ämne.[1] I likhet med grundskolans kursplaner för svenska och svenska som andraspråk framgår av modersmålsämnets syftesformulering att eleverna ska få möta skönlitteratur för att utveckla sitt språk, sin identitet och förståelse för omvärlden (Skolverket, 2019). Vidare ska eleverna utveckla sin förmåga att analysera skönlitteratur, precis som i svenskämnena. Däremot är det centrala innehållet för årskurs 1–3 i modersmålsämnet mindre omfattande än för svenskämnena, vilket kan sättas i relation till att modersmålsundervisning i regel enbart omfattar 40 minuter till en timme i veckan (Ganuza & Hedman, 2015; Salö m.fl., 2018).

Ett flertal forskare har lyft att modersmålsundervisningen borde utgå från autentiska och intresseväckande texter hämtade från skönlitteraturen, snarare än texter anpassade för isolerad färdighetsträning (se t.ex. Choi, 2015; Li, 2018). Liknande resonemang har återkommande uppmärksammats i relation till svenskämnet (Bergöö, 2005; Malmgren, 1996; Molloy, 2003). I en metastudie synliggör Krashen (2010) också att ju mer skönlitteratur en individ läser, desto mer utvecklas litteraciteten, oavsett om det handlar om förstaspråk, andraspråk eller modersmål (jfr McQuillan, 1996). Men trots att över en sjättedel av eleverna i grundskolan deltar i modersmålsundervisning är ämnet fortfarande didaktiskt underbeforskat, och forskning om tolkande läsning av skönlitteratur på modersmålet lyser med sin frånvaro (Skolverket, 2020; SOU 2019:18).

Tidigare forskning

I denna studie är intresset riktat mot sambandet mellan yngre elevers skrivande och

1 Ämnet modersmål (utom nationella minoritetsspråk och teckenspråk) ska erbjudas elever vars vårdnadshavare har ett annat modersmål än svenska, om det är dagligt umgängesspråk i hemmet, eleven har grundläggande kunskaper i språket, det finns minst fem elever med grundläggande kompetens i ämnet, samt att en lämplig lärare går att finna (Skolförordningen 2011:185).

deras tolkning av skönlitterär text. I Skolforskningsinstitutets översikt (2019) noteras att undervisning i läsförståelse tycks vinna på att ske integrerat med andra undervisningsaktiviteter, såsom samtal och skrivande. Studier av exempelvis Tengberg med flera (2015) och Tierney med flera (2013) tyder på ett positivt samband mellan samtal, skrivande och fördjupad läsförståelse. Som nämndes inledningsvis i denna artikel har Smith (1983) argumenterat för att denna typ av positiva samband kan förklaras med att elever som ges tillträde till en kollektiv skrivgemenskap (en ”skrivande klubb”) också erbjuds insikter om hur författare läser och tolkar text.

Forskning om skrivande i skolan indikerar att tillträde till denna gemenskap ställer elever inför en komplex och krävande process. Dock visar studier att även yngre elever kan ges förutsättningar för att delta i denna komplexa process, en process som formas i ett samspel mellan skrivuppgiften som sådan, egna erfarenheter och klassrumskontexten (Cairney, 1992; Kamberlis & Scott, 1992; Pantaleo, 2009). Komplexiteten i det kontextuella samspelet, men också framkomliga vägar att hantera komplexiteten, illustreras i en studie av Pantaleo (2009), som har undersökt unga elevers litterära förståelse utifrån deras tolkningar av bilderböcker. Eleverna lånade innehåll och konventioner från böckerna som lästes i klassrummet, men gjorde också ett flertal kopplingar till andra texter, som karaktärer och händelser från böcker, filmer, sånger, internetsidor och varumärken. Liknande resultat framkommer i en studie i årskurs 1 om kopplingen mellan texter som läraren läser i klassrummet och elevernas skrivande (Cairney, 1992). Den bokserie som läraren läste i klassrummet hade starkt inflytande på elevernas eget skrivande, på lekar under rasten och även på aktiviteter i hemmen. En slutsats Cairney drog var att skrivandet skedde i ett samspel med de böcker som lästes, elevernas individuella erfarenheter och det sammanhang som skapades i klassrummet genom lärarens undervisning (jfr Meek, 1988).

I föreliggande undersökning prövas antagandet att detta komplexa samspel inte bara påverkar elevernas skrivande, utan också erbjuder dem insikter i principer för fördjupad tolkning av skönlitterär text. Undersökningen angränsar därmed till ansatsen hos Tierney med flera (2013) som i olika studier undersökt hur relationen författare-läsare kan göras mer konkret för elever i olika åldrar. De fann indikationer på att fördjupad tolkning av text kan kopplas till aktiviteter (exempelvis diskussioner) som synliggör författarens intention med den skrivna texten. Av särskilt intresse för den föreliggande studien är att denna läsar-författarrelation också stärktes när eleverna intog en författarroll, i vilken de uppmanades att omformulera utdrag ur skönlitterära texter. Tierney med kollegor drog slutsatsen att det de benämnde som flerdimensionella transaktioner mellan läsare-som-författare och författare-som-läsare representerar en potentiellt fruktbar, men också underbeforskad, aspekt av vår förståelse av läsundervisning.

Sammanfattningsvis tyder den här återgivna forskningen på vikten av att elever blir medvetna om författarens roll, men att det samtidigt behövs mer forskning, särskilt riktat mot yngre åldrar, om hur olika typer av skrivande kan främja en sådan medvetenhet. Den föreliggande studien bygger därmed vidare på tidigare studier, genom att i klassrumskontext undersöka hur tolkningar av skönlitterär text kan fördjupas när elever skriver *som* författare snarare än *om* författare.

Teoretiska utgångspunkter

Studien utgår från att meningsskapande i mötet med skönlitterära texter är präglat av *dialogicitet*, samt att detta möte är inbäddat i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang (Bakhtin, 1981, 1986). Enligt Bakhtin är språk både bakåt- och framåtblickande, eftersom alla yttranden länkas samman både med det som sagts tidigare och det som kommer att sägas i framtiden. Lyssnaren (eller läsaren) deltar aktivt i meningsskapandet, som påverkas av sociala normer och värderingar. Enligt Bakhtin finns det en spänning mellan en utåtriktad kraft (centrifugal) mot en dominerande, kollektiv och delad mening, och en inåtvänd (centripetal) kraft riktad mot mångfald av meningar. Det kan förklaras med att kontrastera en utåtriktad kraft som uppstår när en lärare riktar sin litteraturundervisning mot en bestämd tolkningsdiskurs, mot den inåtriktade kraften i elevernas heterogena tolkningar, vilka genomsyras av uppfattningar, värderingar och språk från de sociala världar som de själva är en del av. Bakhtin skriver:

> The word (or in general any sign) is interindividual. Everything that is said, expressed, is located outside the "soul" of the speaker and does not belong only to him. The word cannot be assigned to a single speaker. The author (speaker) has his own inalienable right to the word, but the listener also has his rights, and those whose voices are heard in the word before the author comes upon it also have their rights (after all, there are no words that belong to no one). The word is a drama in which three characters participate (it is not a duet, but a trio). (Bakhtin, 1986, s. 121–122)

Med andra ord betonas en aktiv dialog mellan tre parter: författare, text och läsare. Mötet med texter är alltid dynamiskt, flerstämmigt och utan ett bestämt slut, eftersom texter ständigt kan (om)tolkas, modifieras och användas på nya sätt i nya sammanhang (Bakhtin, 1981; Kristeva, 1980).

Ett sätt att fånga tolkandets dialogicitet och föränderlighet är genom begreppet *intertextualitet*, som speglar hur texter bär med sig ett eko av andra texter (Kristeva, 1980). Meningsskapandet i mötet med en text bygger på tidigare erfarenheter av och möten med text, samt på den kontextuella kunskap som utvecklats i deltagandet i olika sammanhang, som kan aktualiseras i tolkning av text (Hartmann, 1992). Enligt Short (1992) är intertextualitet alltid kopplad till en social, meningsskapande process, där kopplingar mellan texter (i vid bemärkelse) och den egna livsvärlden är en naturlig del av lärandet. Läsaren positionerar sig på ett flerstämmigt fält där hen för samman olika textuella resurser – som kan innefatta motsättningar – till olika betydelser (Hartmann, 1992). Det är inte enbart den aktuella textens tolkning som är stadd i omvandling, även betydelsen av tidigare tolkningar av andra texter kan förändras som en följd, vilket i sin tur kan påverka tolkningen av den aktuella texten (Hartmann, 1992). Därigenom blir tolkning ett slags omläsningssystem som möjliggör att olika läsare kan tolka innebörder i texten olika (Kristeva, 1980). Även författare använder andras röster, genom att låna drag från och omvandla andras texter, vilka i sin tur bär spår av andra texter.

Hur intertextualitet manifesteras och vilka intertextuella yttringar som erkänns, till exempel i ett klassrum, beror på sammanhanget men är samtidigt ett uttryck för kulturella och samhälleliga ideologier och maktstrukturer (Bloome & Bailey, 1992; Cairney, 1992; Kamberelis & Scott, 1992; Pantaleo, 2009). Elever approprierar idéer och sätt att uttrycka sig i de olika sammanhang de befinner sig genom att experimentera med sin röst, vilket innefattar att göra intertextuella kopplingar (Kamberelis & Scott, 1992; Pantaleo, 2009). Därigenom lär sig elever att uttrycka sig enligt rådande normer, regler och roller i de olika sammanhang de ingår, men också att potentiellt ifrågasätta och stå emot dessa (Bloome & Bailey, 1992; Kamberelis & Scott, 1992; Pantaleo, 2009).

Khafaga och Nukapangu (2021) sätter intertextualitetsbegreppet i samband med relationen skrivande-läsning: "intertextuality implies a re-reading and a re-writing of the previous texts, which in turn indicates that a reader participates in the creation of a text" (s. 46). I denna studie undersöks alltså mer ingående denna relation mellan skrivande och läsning, där intertextualitetsbegreppet avser fånga den process varigenom elevernas tolkning av skönlitteratur växer fram i dialog med tidigare lästa och skrivna texter samt egna livserfarenheter.

Material och metod

Studien är genomförd inom ramen för ett treårigt svenskdidaktiskt projekt, *Budskap bortom raderna – läsa och tolka skönlitteratur*, som genomförts i regi av Stockholm Teaching & Learning Studies. I projektet samverkar forskare och lärare i svenska, svenska som andraspråk och modersmål verksamma på olika skolstadier i planering och genomförande av projektet.

Projektet utgår från en designbaserad forskningsansats (Cobb m.fl., 2003). Designbaserad forskning tar sin utgångspunkt i problem som uppstår i undervisningspraktiken, och utforskas i ett lärar- och forskarkollaborativt arbete. Designbaserad forskning är både teoribaserad (här utifrån de teorier som beskrivs i föregående avsnitt) och teorigenererande, i form av *designprinciper* för utformning av undervisning.

En designprincip som tagit form under projektet innebär att elever själva intar en författarroll. Att inta en författarroll möjliggörs genom aktiviteter som låter eleven erfara ett deltagande i en läs- och skrivgemenskap (Smith, 1983). Projektet har, genom en serie undervisningsinterventioner (Cobb m.fl., 2003), undersökt på vilket sätt en undervisning, som utformats utifrån principen om författarrollens betydelse, påverkar elevers förmåga att tolka budskap i skönlitterära texter.

Datamaterialet för denna studie har samlats in under två läsår i en modersmålslärares undervisning av fem rysktalande elever i grundskolans årskurs 2 och 3. Eleverna deltog vid tiden för studien i modersmålsundervisning mellan 30 minuter och en timme i veckan. Fyra interventionscykler med samtal före och efter undervisningsinterventioner har genomförts. Elev 1, 2 och 3, på skola A, deltog under två läsår, vilket betyder att de deltog i samtliga fyra cykler. Elev 4 och 5, på skola B, anslöt till projektet under det andra läsåret, vilket innebär att cykel 3 och 4 var elevernas första respektive andra cykel.

Samtalen före interventionerna genomfördes som gruppsamtal eller som enskilda samtal i relation till läsning av en saga/fabel, som utgjorde en källtext. Interventionen bestod av undervisning med läsning och gemensam tolkning av ytterligare två källtexter, vilket följdes av att eleverna intog en författarroll och skrev en berättelse baserat på ett tema. Temat var i vissa fall givet, och i andra fall valfritt; dock fick eleverna alltid instruktioner om att karaktärsegenskaper och/eller en lärdom skulle ingå i berättelsen (se tabell 1 för instruktionerna i respektive cykel). Eleverna fick sedan ta del av varandras berättelser och tolka budskapet. Efter interventionen fördes åter ett grupp- eller enskilt samtal i relation till läsning av samma källtext som i samtalet före interventionen. I samtalet före och efter interventionen ställde den medforskande modersmålsläraren liknande frågor om vad budskapet i källtexten var och vad författaren ville säga med berättelsen (se Norberg & Hjalmarsson, 2022).

Datamaterialet omfattar transkriberade och översatta samtal mellan modersmålsläraren och eleverna, elevernas egenförfattade och översatta berättelser samt de källtexter (fabler och sagor) som använts i undervisningen. Den medforskande modersmålsläraren har transkriberat och översatt samtalen och elevernas berättelser, och strävat efter ett innehållsligt och språkligt nära uttryck. I tabell 1 presenteras en översikt över datamaterialet.

Tabell 1.

Studiens datamaterial.

Materialtyp	**Cykel 1**	**Cykel 2**	**Cykel 3**	**Cykel 4**
Källtexter	*Kungen och elefanterna* *Du ser dum ut!* *Lejonet, björnen och räven*	*Haren och sköldpaddan* *Vargen och de sju små killingarna* *Den barmhärtige samariten* *Hunden och köttstycket*	*De tre små grisarna* *Den röda hönan* *Syrsan/trollsländan och myran*	*Mjölnaren, sonen och åsnan* *Kung Trastskägg* *Svinaherden*
Transkriberade samtal: förtest och eftertest	Gruppsamtal med 3 elever	Enskilda med 3 elever	Enskilda med 5 elever	Enskilda med 5 elever
Egenförfattade berättelser + uppgiftsbeskrivning	3 elevers Skriva en berättande text där ett av två på förhand givna budskap framgår: -Man ska vara sig själv. -Man ska dela med sig.	3 elevers Skriva en berättande text om en person där en eller flera olika egenskaper framgår.	5 elevers Författa en text där ett av följande budskap framgår: - Man ska inte vara självisk - Man ska vara ansvarsfull	5 elevers Författa en text 1)där ett av följande budskap framgår: - Man ska inte vara lat. - Det lönar sig att vara god. - Allt är inte guld som glimmar 2) där något annat budskap framgår.

Modersmålsläraren har på eget initiativ tagit reda på dels vad som står i läroplanen för svenska, dels undersökt hur analys och tolkning av skönlitteratur behandlas i elevernas läromedel i svenskämnet. Vidare har modersmålsläraren översatt vissa begrepp som förekommer i elevernas läromedel, bland annat använde hon det svenska begreppet *budskap* parallellt med det ryska begreppet *huvudidé* (Главная идея) i samtalen. I övrigt fördes alla samtal på ryska och inga språkväxlingar har skett utöver användning av begreppet budskap.

Samtliga elever är födda i Sverige, men talar ryska hemma. Enligt läraren är elevernas starkaste språk ryska, som de använder i både tal och skrift. De har fått modersmålsstöd i förskolan och deltagit i modersmålsundervisning sedan förskoleklass.

Informerat samtycke har inhämtats från elever och deras vårdnadshavare i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Elevernas namn har anonymiserats. Även om den undervisande läraren är en av författarna till studien, minimeras risken för identifiering av eleverna, då läraren undervisar i flera modersmålsgrupper på flera olika skolor. För att ytterligare minska risken för identifiering har vi valt att inte ange vilka två läsår av det övergripande projektets tre år som den aktuella studien gjordes.

Analysmodell

I tabell 2 återges den analysmodell som har använts i studien och som speglar fyra olika dimensioner av intertextualitet. Modellen utgår från Kristevas (1980) tanke om att texter bär ekon av tidigare texter. Vidare har modellen baserats på hur Khafaga och Nupakangu (2021) tematiserat intertextualitet i sin studie. Utöver att använda *lexikal intertextualitet* och *tematisk intertextualitet* som författarna identifierat, har vi modifierat det författarna kallar ”Intertextuality and dramatic structure” (Khafaga & Nupakangu, 2021, s. 47) till *genretypisk intertextualitet* med fokus på genrestruktur. Dessutom har vi lagt till *diskursiv intertextualitet*. Den sistnämnda dimensionen framkom dels då vi upptäckt ett mönster i elevernas svar med kopplingar till elevernas livsvärld och till undervisningsinnehåll som betonades i interventionerna, dels i relation de teoretiska utgångspunkterna som betonar att det i alla sammanhang alltid finns ”authoritative utterances that set the tone … to which one relies, to which one refers, which are cited, imitated and followed” (Bakhtin, 1986, s. 88–89), det vill säga att i alla sammanhang finns diskurser som påverkar våra yttranden.

I den lexikala dimensionen, eller lexikala intertextualiteten, bär texterna ekon i form av att likalydande eller snarlika ord i en källtext dyker upp i elevernas texter och/eller utsagor. Ett exempel kan vara när en elev i en sagoberättelse väljer att använda ordet “korg” istället för det mer vardagliga ordet “väska”. Ordet “korg” kan på det sättet ses som ett eko av tidigare lästa sagor.

Med genretypisk intertextualitet avses när elevernas texter, eller uppfattningar om texter, bär ekon av en viss genre, på heltextnivå snarare än på ordnivå. Ett typiskt exempel är inledningen “Det var en gång…” vilket innebär en återspegling av en genretypisk sagostruktur. Genretypisk intertextualitet kan också exemplifieras av att handlingen (i elevberättelser) kretsar kring talande djur eller inrymmer någon form

av sensmoral, i överensstämmelse med vad som kan förväntas av sago- eller fabelgenren.

Tabell 2.

Intertextualitetsdimensioner.

Intertextualitetsdimension	Definition	Exempel
Lexikal intertextualitet	Ord som lånas, hämtas, återanvänds etc från källtexten (kan vara tentativt/på försök och kanske med mindre modifieringar/felanvändning)	"egoistiskt" (i sammanhang där eleven kanske inte förväntas använda det ordet)
Genretypisk intertextualitet	Genrestruktur, utmärkande drag etc. kan kopplas till källtexten	Eleven börjar texten med "Det var en gång". Berättelsen slutar med en sensmoral.
Tematisk intertextualitet	Det finns kopplingar mellan källtexten i termer av tema, motiv, budskap, huvudidé	En idé om att man ska hjälpa andra återfinns i källtexten och även i elevtexten.
Diskursiv intertextualitet	Kopplingar till andra sammanhang, t.ex. undervisningssammanhang, ämnen, normer (t.ex. "vara snäll") eller sociala sammanhang (t.ex. fritidsintressen)	Eleven kopplar till vad som sagts i undervisning, eller till annan läst litteratur, dataspel med mera.

Den tematiska intertextualiteten representerar den dimension i vilken texten eller utsagorna bär ekon av en tidigare text på ett mer implicit sätt. När teman eller bärande idéer från tidigare texter reflekteras i elevernas texter eller uppfattningar om texter har vi valt att se det som en tematisk intertextualitet. Det kan vara ett underliggande budskap i en berättelse, exempelvis att man ska vara flitig, ett tema som eleven baserar sin egen berättelse på, om än med andra karaktärer, i annan miljö och/eller med annan handling.

Den diskursiva intertextualiteten är en komplex dimension som är avsedd att fånga de många olika yttre sammanhang som eleven influeras av, utöver den aktuella källtexten. Det kan handla om kopplingar till en normativ uppfostransdiskurs, som kan ge eko i elevernas texter i form av "präktiga" budskap om att man ska vara snäll, hjälpsam, inte mobba andra, med mera. Den diskursiva intertextualiteten kan även vara kopplad till olika aspekter av undervisningen, som när undervisning om gestaltande språk sätter spår i elevernas texter i form av mer målande beskrivningar. Ofta är det svårt att avgöra varifrån den diskursiva intertextualiteten härrör, men i många fall syns tydliga spår av att elever hämtat inspiration från sin livsvärld eller källtexter i vid bemärkelse utanför interventionen. Ett exempel från materialet är när en elev valde att låta sin berättelse handla om "mutanter", med handlingen förlagd till Pripiat. Eftersom Pripiat är platsen för den kända kärnkraftsolyckan i Tjernobylreaktorn, är det rimligt att här anta att eleven gjort en diskursiv intertextuell koppling.

Resultat

Resultaten presenteras under tre rubriker. Först redogörs för vad som karaktäriserar tolkningarna under de första två cyklerna som eleverna deltar i (vilket är cykel 1–2 för Elev 1, 2 och 3, respektive cykel 3–4 för Elev 4 och 5) med fokus på intertextuella dimensioner, samt förändringar som sker. Därefter läggs fokus på intertextuella dimensioner och förändringar som kommer till uttryck i den tredje och fjärde cykeln som Elev, 1, 2 och 3 deltar i. Slutligen redovisas förändringar i elevernas egenförfattade berättelser.

Från yta och förgivettaganden till karaktärsegenskaper

Den intertextuella analysen visar att elevernas tolkningar rör sig från tolkningar på textens yta och förgivettaganden, till att eleverna, i samtal 2 i sin andra cykel, börjar uppmärksamma inre aspekter i texterna i form av karaktärsegenskaper i linje med undervisningsdiskursen. Med stöd av lärarens frågor (se Norberg & Hjalmarsson, 2022) börjar eleverna använda karaktärsegenskaper för att formulera budskap, något som visar på intertextuella kopplingar till interventionen.

Under båda samtalen i den första cykeln eleverna deltar i (cykel 1 för Elev 1–3, cykel 3 för Elev 4 och 5), samt samtal 1 i sin andra cykel, svarar samtliga elever på frågan om vad budskapet/huvudidén i källtexten är med antingen olika varianter av "jag vet inte" eller genom att ta fasta på yttre aspekter i källtexten, som att nämna huvudkaraktärer eller föremål i källtexten eller att återge händelseförlopp. Elevernas svar på lärarens frågor om vad författaren vill säga till läsaren, visar på diskursiva ekon från deras livsvärld med en svag koppling till källtexterna *Kungen och elefanterna* (Elev 1, 2 och 3) respektive *De tre små grisarna* (Elev 4 och 5). Eleverna tolkar budskapet utifrån sin erfarenhet av vad en lärdom borde vara, i linje med det vi i artikeln kallar en uppfostransdiskurs, kopplad till elevernas livsvärld. Exempel på detta är tolkningen av budskapet i Tolstojs fabel *Kungen och elefanterna* i cykel 1 som: "Att vi inte ska slåss" (Elev 1), "Att man inte ska titta på Ipad för mycket" för "då kan man bli blind!" (Elev 2) (se Norberg & Hjalmarsson, 2022). Elevernas uppfattningar saknar här koppling till källtexten, men bär eko av vad som kan tänkas vara en uppfostransdiskurs som etablerats i hemmet.

Även i det inledande samtalet i den andra cykeln saknar de diskursiva intertextuella kopplingarna till den egna livsvärlden stöd i källtextens tematik. Ett exempel på detta är Elev 1:s tolkning av fabeln *Hunden och köttstycket*, där intertextuella kopplingar till den egna livsvärlden och en uppfostransdiskurs framträder i uttryck som "Man ska inte bråka. Säga vem som är bäst."

En förändring inträder dock i det efterföljande samtalet i den andra cykeln, efter att eleverna för andra gången intagit författarrollen (cykel 2 för Elev 1–3, cykel 4 för elev 4 och 5). Här börjar elevernas tolkningar av budskap förändras, då samtliga elever tolkar budskapet genom att använda adjektiv som beskriver karaktärsegenskaper i linje med undervisningsdiskursen. I dessa svar återfinns lexikal, tematisk och genretypisk intertextualitet. Adjektiven som eleverna väljer knyter lexikalt och tematiskt an till karaktärsegenskaper och tillhörande adjektiv – till exempel *hjälpsam, girig, egoistisk* och *generös* – som har uppmärksammats under interventionen under läsning av käll-

texterna och när eleverna själva intar en författarroll. Ett exempel på sådan tolkning utifrån karaktärsbeskrivningar är från Elev 3, som beskriver att budskapet i fabeln om *Hunden och köttstycket* är: "Att den hunden är dum. Att den inte är klok" och försöker, med ledning av lärarens frågor om vad sagan "lär oss", formulera budskapet som "Att hunden är dum och att vi inte ska vara dumma", vilket visar på genretypisk intertextualitet i elevens försök att formulera en lärdom i linje med genrens typiska drag. Detta kan även tolkas som tecken på diskursiva intertextuella kopplingar till interventionen, där eleverna alltså formulerat lärdomar utifrån karaktärsegenskaper i de egna berättelserna och tolkningarna av källtexterna. Ekon från den egna livsvärlden, som inte är helt relevanta för tolkningen, får fortsatt utrymme i elevernas svar. Till exempel uttrycker Elev 1 under det efterföljande samtalet i cykel 2 om fabeln *Hunden och köttstycket* att budskapet är att "man ska inte vara girig...annars är det ingen som blir vän med dig." Eleven formulerar visserligen fabelns budskap i form av en lärdom kopplad till adjektivet girig, och föreslår en relevant tolkning av budskapet ("man ska inte vara girig"), vilket bär lexikala och diskursiva ekon av interventionen i cykeln, där just egenskapen girighet tagits upp. Även viss genretypisk intertextualitet förekommer i elevens svar då girighet leder till en läxa (i form av avsaknad av vänner), vilket hänger samman med fabelgenrens typiska sensmoraler. Dock är elevens förklaring "annars är det ingen som blir vän med dig" inte relevant i relation till fabelns innehållsliga tema, utan kan snarare tolkas som en diskursiv intertextuell koppling till den egna livsvärlden.

Förgivettaganden, med liten relevans för tolkningen, visar även på diskursiva intertextuella kopplingar till svenskämnets undervisningsdiskurs. Exemplet från Elev 4:s första samtal i den första cykeln han deltar i (cykel 3), visar hur han tar fasta på yttre fenomen i berättelsen *De tre små grisarna* genom att nämna vilka karaktärerna är (vargen, de tre små grisarna) och föremål (husen). Begrepp som "huvudpersoner" och "huvudföremål" som eleven använder för att förklara budskapet/huvudidén återfinns i elevens läroböcker i svenskämnet:

Lärare: Vad betyder det att en text eller en saga kan ha någon huvudidé, eller huvudtanke? ...

Elev 4: Huvudpersoner.

Lärare: Okej. Vad kan det vara mer, tror du?

Elev 4: Kanske huvudföremål.

Lärare: Kan du ge ett exempel?

Elev 4: På huvudföremål? Till exempel, det kan vara en film om en nyckel och barnen hittade denna nyckel och sen hittade de en kista och sen öppnade den

...

Lärare: Okej. Om vi ska tänka att den här sagan kan lära oss något? Om vi ska tänka att huvudidén är något man kan lära sig av sagan?

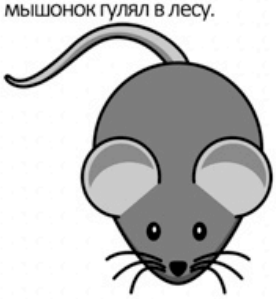
Elev 4: Jag vet inte. Vänta. Om den är en huvudsak, då är det kanske, tror jag, husen, de små grisarna och vargen. Det är huvudsaken.

När elev 4 sedan själv intar en författarroll i interventionen är det tydligt att han har tagit intryck av källtexterna *Den lilla röda hönan* samt *Syrsan och myran* och de lärdomar som finns i dessa, vilket blir synligt i form av lexikala, tematiska och genretypiska ekon i elevens berättelse (se figur 1):

Figur 1.

Interventionstext 1, Elev 4.

Жыл был на свете серенький мышонок. Он любил ягоды. У него было много друзей. Они заботились о нем и делились с ним лакомством. Однажды осенью, когда ягод осталось мало мышонок гулял в лесу.



И вдруг увидел он что-то прекрасное. Он увидел его любимые ягоды большие и сочные. Тут пришли друзья и сказали: « Ура, ягоды! Мы пошли за корзинкой, а ты собери ягоды». Мышонок взял и съел все ягоды сам. Его живот стал очень большим. Таким большим, что он не увидел яму и провалился в неё. А когда друзья пришли и увидели, что ягод нет, а мышонок сидит в яме, друзья расстроились. Они очень обиделись на мышонка, потому что он о них не подумал и они теперь остались голодные. Поэтому, друзья развернулись и ушли и не стали помогать мышонку выбраться из ямы.

SVENSK ÖVERSÄTTNING

Det var en gång en liten grå mus. Han gillade bär. Han hade många vänner. De tog hand om honom och delade med sig av läckerheter. En gång promenerade musen i skogen. Och plötsligt såg han något vackert. Han såg sina favorit bär, stora och saftiga.

Då kom vännerna och sa: ”Hurra! Bär! Vi ska gå och hämta korg, och du får (under tiden) plocka bären själv”. Den lilla musen åt upp alla bär. Hans mage blev jättestor. Den blev så stor att han inte såg en grop och föll i den. Och när vännerna kom och såg att bären inte fanns kvar, och musen sitter i gropen, blev de ledsna. De blev jättesura på musen, för att han inte tänkt på dem och de blev nu hungriga. Därför vände de på klacken och hjälpte inte till musen att ta sig ut ur gropen.

Berättelsen som helhet uppvisar både genretypisk och tematisk intertextualitet i berättelsestrukturen respektive i att musen får en läxa till följd av egoism i likhet med *Den lilla röda hönan* – även om det är huvudkaraktären som är självisk och inte vännerna. Lexikalt finns också tydliga kopplingar i valet av karaktärens namn “Den lilla grå musen” till den lilla röda hönan. I samtalet efter interventionen – där läraren ställer liknande frågor som före interventionen – syns en skillnad i hur eleven tolkar budskap. Dels använder eleven karaktärsegenskaper i form av adjektiv, dels fastslår han att budskap är kopplat till en författare som vill lära något genom en saga. Båda svaren bär ekon av interventionens diskurs om att sagor innehåller lärdomar:

Lärare: Hur förstår du nu vad det betyder att det finns en huvudidé i en saga? Eller ett budskap på svenska? Vad betyder det?

Elev 4: Budskap eller idé… okej. Till exempel, man skrev en saga och den lär oss något.

Även Elev 1 och 2 uppmärksammar en författarintention i det efterföljande samtalet i cykel 2. Elev 1 kopplar denna intention till de egna berättelserna som hon har skrivit, och ger exempel från budskapen i de egna berättelserna, medan elev 2 gör en koppling till författaren som skapare av mening, genom beskrivningar som att författaren ville ge orden en mening. Hon ger även ett exempel i form av ett budskap som lexikalt och tematiskt knyter an till karaktärsegenskapen "girig" som lyfts under interventionen, men kopplar detta till en bojar – en förnäm adelsman som är vanligt förekommande i ryska folksagor – vilket är tecken på en diskursiv koppling till elevens livsvärld i form av berättelser med anknytning till rysk kultur:

Elev 2: (Det är) som en huvudidé. Vad författaren tänkte när han skrev. Något sådant.

…

Lärare: Vad betyder huvudidén?

Elev 2: Det betyder att den som skrev en saga eller en berättelse … han menade med dessa ord … som, till exempel, bojaren … att man inte ska vara girig

Genretypisk intertextualitet synliggörs också genom kopplingen till lärdomen: "man ska inte vara girig". Såväl detta utdrag som föregående tyder på en intertextuell rörelse i samband med det egna författandet; en rörelse från textens yta till dess inre, till karaktärernas egenskaper, något som kommer till uttryck i användningen av adjektiv.

Framväxt av flerstämmiga svar och en mer självständig stämma

Att använda adjektiv kopplade till karaktärsegenskaper i tolkningen av budskap förstärks under den tredje och fjärde cykeln som Elev 1, 2 och 3 detog i, vilket genljuder av interventionens undervisningsdiskurs. Elevernas svar innehåller fler lexikala, tematiska och genretypiska ekon, till skillnad från de två första cyklerna. Det i sin tur bidrar till att tolkningarna karaktäriseras av ökad flerstämmighet, som ligger mer i linje med undervisningsdiskursen, jämfört med föregående cykler. Flerstämmigheten bidrar också till framväxt av den egna rösten.

I interventionen under cykel 3 beskriver och jämför eleverna karaktärsegenskaper i källtexterna *Den lilla röda hönan* och *Syrsan och myran*, för att sedan använda dessa beskrivningar för att formulera ett budskap, varefter de författar egna berättelser utifrån budskapen som formulerats, "man ska inte vara självisk" eller "man ska vara ansvarsfull". Elev 1 skriver en berättelse om en flicka som inte vill hjälpa till, och därför får sig en läxa, vilket visar på genretypisk, tematisk och lexikal intertextualitet, med tydliga likheter med *Den lilla röda hönan* i handling, i karaktärernas repliker och sensmoral (se figur 2).

Figur 2.

Översatt muntlig interventionstext 3, Elev 1.

Det var en gång en flicka som hette Rosa. En gång bad hennes vänner henne om att hon ska hjälpa till att baka en tårta. Men flicka sa: ”Det ska jag inte göra”. Vännerna sa: ”Du kommer också att vilja smaka på den tårtan. Rosa sa: ”Det kommer jag inte”. När tårtan var klar ville Rosa äta tårtan. Hennes vänner sa då till henne: ”Du ville inte hjälpa till därför får du ingen tårta”. Och då förstod Rosa att man ska hjälpa till.

I efterföljande samtal om budskapet i källtexten *De tre små grisarna* säger Elev 1 sedan att “De [tre grisarna] gav en läxa till vargen”, där uttrycket att ge en läxa genremässigt och tematiskt knyter an till elevens egenförfattade text, där huvudkaraktären får sig en läxa, samt källtexterna i cykeln. Vidare säger eleven att: “Den tredje grisen var klok för att han byggde ett hus av tegelsten”. Detta svar skiljer sig från elevens resonemang i cykel 1 och 2, då eleven förklarat budskapet med diskursiva kopplingar till sin livsvärld, som inte var grundade i berättelsen. Eleven fortsätter: “[Han var] ansvarsfull. Han var klok… Man ska vara klok… Att man ska hjälpa till.” I svaren återfinns både lexikal och tematisk intertextualitet, då eleverna under interventionen använt just adjektiven ”ansvarsfull”, ”klok”, med flera för att beskriva egenskaper hos karaktärerna i källtexterna, där myran och den röda hönan är kloka och ansvarsfulla, vilket eleven nu lyfter i relation till den tredje grisen. I Elev 1:s egenförfattade berättelse finns dessutom en formulering att man ska hjälpa till i form av “Och då förstod Rosa att man ska hjälpa till”, vilket eleven uttryckligen kopplar till i samtalet, genom att säga att idén i hennes saga var ”att man ska vara ansvarsfull”.

Elevens svar visar även på diskursiv intertextualitet till interventionerna, då uppgifterna innefattat att dra paralleller mellan karaktärsegenskaper och budskap i olika berättelser, att försöka formulera vad berättelserna/författaren vill säga grundat i karaktärsegenskaperna, att försöka hitta flera budskap i källtexterna och kamraternas berättelser, samt att i en författarroll gömma ett bestämt budskap i den egna berättelsen. Sammantaget medför detta att eleverna i allt större utsträckning i de efterföljande samtalen och de egna berättelserna börjar uppmärksamma budskap i form av en lärdom, att det kan finnas flera budskap i en berättelse, samt explicit dra paralleller mellan olika berättelser. Ett exempel på detta är hur Elev 3 i samtalet efter interventionen i cykel 3 kopplar samman karaktärer och deras egenskaper i källtexter i de olika cyklerna: ”Vargen från *De tre små grisarna* är lik vargen från *Vargen och 7 killingar* [källtext i cykel 2]”.

Eleven drar också paralleller mellan den egna livsvärlden och sagans budskap, där kopplingen till den egna livsvärlden har en stark förankring till sagan, till skillnad från tidigare cykler där kopplingar till livsvärlden inte framstod som relevanta:

Lärare: Vad var det för huvudidé i sagan?

Elev 3: Den som kommer med det onda blir slagen med svärd.

Lärare: Bra. Har du kommit på det själv eller har du pratat om det med någon?

Elev 3: I Georgien finns det en staty [som symboliserar] den som kommer med det goda kom-

mer bli bjuden på god mat, den som kommer med det onda kommer bli slagen med svärd.

...

Lärare: Vad intressant! Men vem menade du i sagan när du pratade om den statyn, att den som kommer med det onda blir slagen med svärd?

Elev 3: Jag menade vargen. Det är vargen som kommer med det onda och den yngsta brodern gav honom en läxa.

I elevens svar återfinns både genretypisk och tematisk intertextualitet, när eleven jämför vargen och den läxa grisen ger honom i *De tre små grisarna* med ett ordspråk symboliserat i en georgisk staty, som eleven känner till från besök hos släkten i Georgien. Som tidigare nämnts ger livsvärldsdiskursen ekon i elevernas tolkningar av källtexterna, men det sker alltså en rörelse från färdiga "sanningar" som inte är särskilt relevanta till mer välfungerande ekon, som bidrar till mer nyanserade tolkningar, som exemplifieras ovan. De diskursiva kopplingar till den egna livsvärlden fogas in på ett sätt som fungerar bättre i förhållande till källtexten, till skillnad från tidigare cykler.

Eleverna ger dessutom exempel på flera budskap, från att i cykel 1 och 2, enbart ha kunnat påstå – men inte förklara eller exemplifiera – att det finns fler budskap i berättelserna. Exempelvis uttryckte Elev 3 under tidigare cykler att det kan finnas flera budskap, men kunde då inte utveckla sitt svar. Men i samtal 2 i cykel 3 ger hon exempel på flera budskap i *Den lilla röda hönan*:

Lärare: ... Fanns det flera idéer i den sagan? Förstår jag rätt att du tycker att det finns flera idéer i den sagan?

Elev 3: Att man inte ska vara självisk... Att man inte ska vara egoistisk... Att man ska göra allt själv och inte plåga de andra...

Lärare: Okej. Vem plågade vem där?

Elev 3: Den hönan.

Elevens svar går dels i linje med en förväntad tolkning av sagans budskap, "att man inte ska vara självisk", och bär diskursiva, lexikala och tematiska ekon kopplade till interventionen, där karaktärsegenskaper i källtexterna kopplats till begrepp som självisk och egoistisk. Dels framträder ett mer oväntat svar, "att man ska göra allt själv och inte plåga andra", där hönan enligt eleven plågar de andra djuren med sitt tjat om att hjälpa till och att inte bjuda på det goda brödet hon sedan bakat. Denna tolkning kan sammankopplas med elevens egenförfattade berättelse i denna cykel, som handlar om ett storasyskon som ska passa ett yngre syskon, lockas av kompisar att överge syskonet, men säger nej och stannar med sin syster. Huvudkaraktären får varken belöning eller straff. Detta tema relaterar till elevens livsvärld – att vara ett storasyskon och ta ansvar för yngre syskon – ett tema som återkommer i elevens egna berättelser. Till skillnad från de två tidigare egenförfattade berättelserna, där genretypisk intertextualitet framträder tydligt i form av en sensmoral, har eleven i denna berättelse frångått genrestrukturen. Istället kan berättelsen bära diskursiva ekon av värderingar i elevens livsvärld i form av huvudkaraktärens präktiga handlingar. Efter

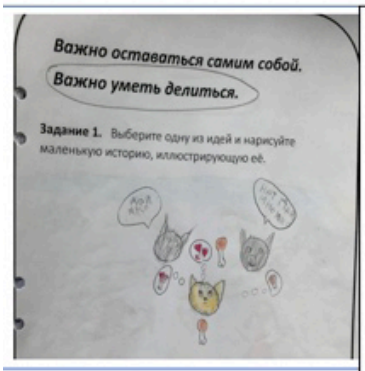
att Elev 3 intagit en författarroll, där hon frångått den givna ramen, tolkar hon budskapet i det efterföljande samtalet som "att man ska göra allt själv och inte plåga andra". Denna intertextuella förändring i elevens produktion kan ses som betecknande för den andra undervisningscykeln där "eleverna som författare" gradvis utvecklar en egen röst och en självständighet i förhållande till genretypiska drag (exempelvis sensmoral där huvudpersonen straffas).

Från användning av källtext som mall till användning av flera källor

Liknande mönster med gradvist framväxande egen röst och ett "genremotstånd" framträder även i andra elevers egenförfattade berättelser, över de olika cyklerna. Därutöver förändras hur diskursiva ekon av livsvärlden används i berättelserna, från att fogas in i en ram utgjord av källtexten, till att genomsyra teman i form av hur man borde agera som vän eller familjemedlem. Exempel på detta är hur eleverna lägger sig mycket nära en av sagorna de läst under interventionslektionerna, *Lejonet, björnen och räven* respektive *Den lilla röda hönan*, i den första cykeln de deltog i. Eleverna byter helt enkelt ut karaktärer, miljö och föremål till sådant som ligger nära deras egen livsvärld (husdjur, syskon, tårta, lek, kalas, osv.), men behåller lexikala uttryck, temat och håller sig till genrens stil. Detta kan exemplifieras med Elev 2:s muntliga och skriftliga berättelse i cykel 1 (figur 3).

Figur 3.

Interventionstext 1, Elev 2.



MUNTLIG ÖVERSATT BERÄTTELSE TILL BILDEN

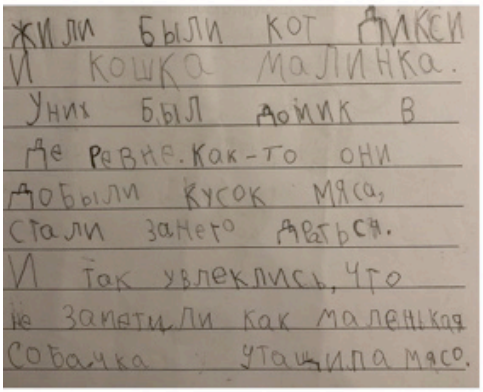
E2: Så här vår det. Som i "Lejonet, björnen och räven". Räven och Lejonet… Malinka och Dixy fick tag på en köttbit och började slåss för det.

L: Och vem är Malinka och Dixy?

E2: Malinka är min katt och Dixy är det min katt. Och sen slogs de, slogs och blev så trötta att de somnade. Och sen kom Leo.

L: Och vem är Leo?

E 2: Det är min hund. Tog mellan dem köttet och sprang iväg. Och började äta det.



ÖVERSÄTTNING SKRIFTLIG BERÄTTELSE

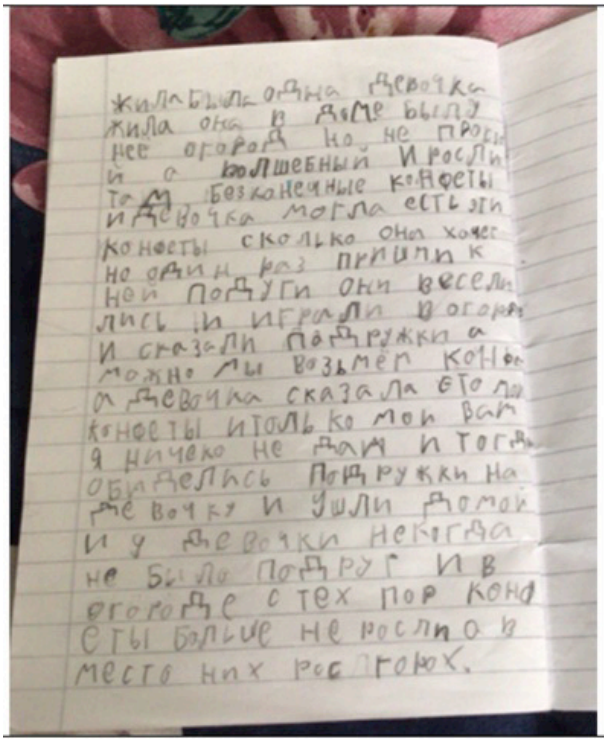
Det var en gång en katt Dixi och en katt Malinka. De hade ett hus i en by. En gång fick de tag på en köttbit och började slåss för det. Och de blev så upptagna med det så att de inte märkte att en liten hund kom förbi och stal köttbiten.

I den muntliga berättelsen finns explicita intertextuella kopplingar till den tidigare lästa fabeln: ”Så här var det. Som i Lejonet, björnen och räven.” Dock har eleven bytt ut huvudpersonerna mot karaktärer från sitt eget liv, två katter, Malinka och Dixy. Genom denna diskursiva intertextualitet knyter eleven an till sin egen livsvärld med husdjur, medan berättelsen i övrigt ligger tematiskt mycket nära händelseförloppet i Lejonet, björnen och räven – något eleven alltså också själv uttryckte. I övrigt finns också en tydlig likhet med fabeln som genre i form av en kort berättelse, utan personskildringar samt med en sensmoral.

Elev 2:s berättelse från cykel 1 kan jämföras med hennes berättelse från cykel 4. Dels är denna berättelse längre, dels är den flerstämmig i termer av att de intertextuella dimensionerna blir fler, med kopplingar till fler källor (figur 4).

Figur 4.

Interventionstext 4, Elev 1



Det var en gång en flicka. Där hon bodde hade hon en trädgård men det var inte en vanlig utan en magisk trädgård. Och där växte oändliga godisar och flickan kunde äta så mycket som hon ville. Men en gång kom till henne hennes väninnor. De hade jätteroligt och lekte i trädgården. En gång sa väninnor om vi kan få dina godisar. Men flickan sa att det är bara mina godisar och bara mina. Jag ska inte ge er något. Och (de) blev sura och gick hem. Och flickan har aldrig haft några väninnor. Och sen dess slutade godisar växa i trädgården och istället växte ärter där.

Texten har flera drag av genretypisk intertextualitet i form av ekon från sagogenren. Utöver den för sagor typiska inledningen, uppvisar de två därpå följande meningarna drag som kan förknippas med sagans värld. Trädgården beskrivs som en ”magisk trädgård” där det växer ”oändliga godisar” av vilket flickan fick ”äta så mycket hon ville”. Vidare uppvisar texten tecken på lexikal intertextualitet till en i Ryssland välkänd saga *Den fläckiga lilla hönan* där eleven lånar in en frasstruktur: “Det var inte en vanlig … , utan en … ”. Ytterligare lexikal intertextualitet syns i användningen av omvänd ordföljd “Men en gång kom till henne hennes väninnor”, vilket är en vanligt förekommande syntaktisk struktur i ryska sagor, där bokstavlig översättning av

berättelsen inledning lyder: "Det var en gång en flicka. Bodde hon i ett hus." Flera meningar börjar dessutom med konjunktionen "och", vilket är vanligt i ryska sagor.

Att flickan får besök av sina väninnor och att de hade roligt när de lekte i trädgården kan ses som en diskursiv intertextualitet kopplad till elevens livsvärld. Därefter kommer vändpunkten i sagan, när vännerna vill smaka på godiset och flickan inte vill dela med sig. Här finns tematiska intertextuella kopplingar till alla tre källtexter som används under cykel 4: *Kung Trastskägg, Svinaherden* samt *Mjölnaren, sonen och åsnan*. I samtliga berättelser förekommer självviska karaktärer (*Kung Trastskägg, Svinaherden*) eller karaktärer som anklagas för egoism (*Mjölnaren, sonen och åsnan*) och som sedan får ett straff. Flickan i elevens berättelse har också "allt" i likhet med prinsessorna i *Kung Trastskägg* och *Svinaherden*, men är egoistisk och straffas därför. Inslaget av straff knyter tematiskt även an till *Mjölnaren, sonen och åsnan*. I den anklagas fadern och sonen för egoism när de rider på åsnan, vilket Elev 2 tagit upp i det inledande samtalet om sagan. Konsekvensen av flickans handling i berättelsen (att inte låta vännerna smaka på godiset) är att hon förlorar sina vänner och att godiset slutar att växa i trädgården. Till skillnad från i *Kung Trastskägg* slutar inte sagan lyckligt när flickan lärt sig sin läxa, utan flickan förlorar allt, vilket också sker i *Svinaherden* och *Mjölnaren, sonen och åsnan*. En ytterligare tematisk intertextuell koppling är att precis som källtexterna innehåller elevens saga både roliga detaljer (godis, väninnor som kommer på besök och har roligt i trädgården) och ett allvarsamt budskap: egoism straffar sig. Genom att elevens berättelse bär lexikala, tematiska och genretypiska ekon kopplade till flera olika källtexter framträder elevens egen stämma i hur hon kombinerar dessa ekon till en berättelse där huvudpersonens handlingar leder till bestämda konsekvenser.

I efterföljande samtal säger eleven att hon tyckte om *Mjölnaren, sonen och åsnan* för att: "sagan var både rolig och inte rolig samtidigt. Den var inte så rolig på slutet" Detta kan tolkas som att eleven uppskattar de roliga inslagen som kan läsas på raderna och det sorgliga slutet, när åsnan sliter sig och drunknar, som avslöjar det gömda budskapet – lärdomen som kan läsas mellan raderna. Budskapet är enligt eleven "att man inte ska lita på de andra" för att "man kan hamna i en besvärlig situation". Eleven har i tidigare cykler beskrivit en texts huvudidé i termer av att "en saga kan gömma i sig ett ord … nej, inte ett ord utan någon mening" (samtal 2, cykel 2) och som "konsekvenser av huvudpersoners handlingar" (samtal 1, cykel 3), vilket bär diskursiva ekon av interventionerna och knyter an till genrens typiska sensmoraler. I det sista samtalet menar eleven sedan att en huvudidé: "betyder att sagan kan lära oss något, ge ett råd vad man inte ska göra", vilket hennes egen berättelse också gör.

Det sker alltså en förskjutning från en utpräglad tematisk, genretypisk och lexikal intertextualitet mellan elevernas egenförfattade texter och lästa källtexter i de två första cyklerna, till att eleverna i författarrollen allt eftersom förhåller sig friare till lästa källtexter i de två sista cyklerna. Med andra ord sker en förflyttning från påtaglig imitation till en mer distinkt egen stämma i berättelserna, genom att det i de senare egenförfattade texterna förekommer ekon av både fler källtexter och andra källor.

Diskussion och slutsatser

Studiens syfte har varit att undersöka hur elevers tolkning av skönlitteratur förändras när eleverna intar en författarroll. Tre huvudsakliga förändringar i elevernas tolkningar och egenförfattade berättelser framträder, vilka länkar an till varandra: i) tolkningar på textens yta förskjuts mot fokus på "gömda" budskap efter interventionerna ii) mer självständiga lösningar uppkommer när tolkningarna och de egna berättelserna börjar bära ekon av fler röster, iii) förgivettagna tolkningar med liten förankring i texterna minskar till förmån för diskursiva ekon av interventionerna, vilket också medför att kopplingar till den egna livsvärlden används på ett mer relevant sätt.

Resultaten tyder på att designprincipen om att inta en författarroll för att utveckla tolkande läsning aktiverar intertextuella kopplingar, vilket i sin tur bidrar till att eleverna "will read like writers" (Smith 1983 s. 567), då författande till sin natur präglas av dialogicitet (Bakhtin, 1981). Att försätta elever i en författarroll är ett sätt att få elever att förstå vad en text *kan* säga (Öhman & Lindell, 2019) – i detta projekts sammanhang i form av en gömd lärdom i texten. Dock behöver elever stöd med att rikta blicken mot texten för att inte fastna i sina egna erfarenheter med svag koppling till texterna (Rosenbaum m.fl., 2021). Resultaten visar att interventionerna bidrar till att diskursiva förgivettaganden från den egna livsvärlden, utan grund i texternas innehåll, minskar. Istället syns en ökad diskursiv intertextualitet till projektets sammanhang – där interventionerna uppmuntrat eleverna att dra paralleller mellan karaktärsegenskaper och budskap i olika berättelser, formulera budskap i form av en lärdom grundat i karaktärsegenskaper, försöka hitta flera budskap i en berättelse, samt att i en författarroll gömma ett budskap i den egna berättelsen som kamraterna ska tolka. Detta kan med Smiths (1983) ord beskrivas som att en tolkande gemenskap tar form i klassrummet, genom att eleverna internaliserar en del av de värden, normer, kunskaper som uttrycks i interventionerna (jfr Bakhtin, 1981; Kamberlis & Scott, 1992). Detta blir synligt i hur eleverna, i likhet med de elever Pantaleo (2009) följde, lär sig använda projektets metaspråk genom att tala om "huvudidé", "lärdomar", "konsekvenser" och formulera budskap som "man ska … ", "man ska inte … ", men också i rollen som författare gömma budskap i form av karaktärsegenskaper i sina berättelser samt som läsare leta efter budskap i källtexterna och kamraternas berättelser. När de diskursiva kopplingarna till undervisningen blir fler, mer utvecklade och säkrare ändras också elevernas användning av intertextuella kopplingar till den egna livsvärlden i tolkningen av källtexterna, genom att även dessa fogas in i projektets tolkningsdiskurs.

I likhet med tidigare studier som undersökt intertextuella drag i låg- och mellanstadieelevers tolkningar och berättelser (Cairney, 1992; Kamberelis & Scott 1992; Meek, 1988; Pantaleo, 2009; Short, 1992), utvecklar eleverna i denna studie den egna rösten genom att allt eftersom projektet fortskrider experimentera med och låna lexikala, tematiska, genretypiska och diskursiva drag till de egna berättelserna från flera källor: källtexterna, andra texter både inom samma genre och andra genrer, samt från den egna livsvärlden och projektets interventioner. Precis som Meek (1988) menar vi därför att för att se vad elever tar med sig från det de läser, behöver lärare leta efter det i

elevernas skrivande. I likhet med Cairneys studie (1992) varierar elevernas berättelser från enkla textnära lån till mer komplexa intertextuella sammanvävningar av flera källor och dimensioner. Under den första terminen använder eleverna källtexten som en mall och närmast kopierar handlingen när de intar en författarroll, men med utbyte av karaktärer, föremål och miljö (jfr Cairney, 1992; Pantaleo, 2009; Short, 1992). Denna slags imitation kan ses som tecken på att källtexterna till en början uppfattas som auktoritativa yttranden av eleverna (se Bakhtin, 1986). Resultaten tyder på att källtexterna ger ett kontextuellt stöd i skrivandet, men samtidigt blir även skrivandet ett sätt att bearbeta den lästa texten (jfr Walldén, 2021), och bidrar till möjligheter för omtolkning. Enligt Short (1992) blir elever mindre angelägna om att hitta "rätt" svar, när undervisningen uppmuntrar dem att utnyttja intertextuella kopplingar, vilket har likheter med denna studie där eleverna vågar mer både i de egna berättelserna och i sina tolkningar i de sista två cyklerna. Elevernas tolkande läsning, liksom det egna författandet, blir mer självständigt. Det kan kopplas till hur interventionerna öppnar för den triadiska relationen mellan författare-text-läsare genom lärarens frågor om vad författaren vill säga läsaren, interventionernas fokus på att tolka budskap samt genom att jämföra texters budskap och att själv i en författarroll forma en lärdom eller "läxa". I elevernas experimenterande med språkliga uttryck, specifika karaktärer i folksagor och användning av den egna livsvärlden, blir även kopplingar till den ryskspråkiga kulturen synlig. Detta visar att elevernas bearbetningar och även tolkningar av litteraturen – på det egna modersmålet – utvecklas och fördjupas, när de sätter in berättelserna i sin egen livsvärld på sådana sätt som fungerar i den tolkande gemenskapen som tar form genom interventionerna. Meek (1988) poängterar att när elever skriver använder de alla sina kulturella erfarenheter – om lärarna låter dem vill säga (se även Cairney, 1992; Kamberelis & Scott 1992; Meek, 1988; Pantaleo, 2009), men det kräver att läraren formar undervisningen på sådant sätt att dess diskurs genljuder hos eleverna och de kan göra den (delvis) till sin egen (jfr Bakhtin, 1981).

Trots att detta är en småskalig fallstudie, där endast en (liten) grupp modersmålselever deltar, kan resultaten ändå ge ett värdefullt bidrag till litteraturdidaktisk och modersmålsdidaktisk undervisning och forskning. Dels visar studien att även lågstadieelever kan tolka skönlitterära berättelser och formulera rimliga budskap (jfr Rosenbaum m.fl., 2021). Dels visar studien att den tolkande läsningen kan utvecklas på ett "naturligt" sätt, då författardesignprincipen genererar ett sammanhang – en tolkande gemenskap – för användning av strategier för att lista ut budskap, snarare än genom dekontextualiserad strategiundervisning (se Kindenberg & Kullberg, 2022, för liknande resultat gällande gymnasiets svenskämnen). Isolerad färdighetsträning har som nämnts kritiserat både inom svenskdidaktisk- och modersmålsforskning (Borsgård, 2021; Choi, 2015; Li 2018; Molloy, 2003). Vidare visar resultaten att det, trots modersmålsämnets knappa undervisningstid, är fullt möjligt att arbeta med tolkande läsning genom att låta eleverna inta en författarroll, vilket på ett kraftfullt sätt kan bidra till förmågan att analysera skönlitteratur på modersmålet och därigenom främja elevernas modersmålsutveckling, kännedom om språkområdets kultur och i förlängningen elevernas identitetsutveckling i ett demokratiskt samhälle.

Referenser

Applebee, A.N., Langer, J.A. & Mullis, I.V.S. (1986). *Who reads best? Factors related to reading achievement in grades 3, 7 and 11. The Nation's report card*. National Assessment of Educational Progress, US Dept. of Education.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1) (M. Holquist, Red., C. Emerson & V. W. McGee, Övers.). University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red., V. W. McGee, Övers.). University of Texas Press.

Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati-och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Borsgård, G. & Jönsson, M. (2019). Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, *49*(4), 69–78.

Bloome, D. & Bailey, F. M. (1992). Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality. I R. Beach, J. L. Green, M. L. Kamil & T. Shanahan (Red.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, (s. 181–210). National Conference on Research in English.

Cairney, T. H. (1992). Fostering and building students' intertextual histories. *Language Arts*, *69*(7), 502–507.

Choi, J. (2015). A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a US university: From a multiliteracies perspective. *Journal of Languages and Literacy Education*, *11*(2), 116–133.

Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, *32*(1), 9–13.

Dahlbäck, K. & Lyngfelt, A. (2019). Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare - vetenskapliga skrifter*, *2017*(1), 152–182.

Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning.* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, *29*(2), 125–139.

Hartmann, D. K. (1992). Intertextuality and reading: The text, the reader, the author, and the context. *Linguistics and education*, *4*(3–4), 295–311.

Håland, A., Hoem, T.F. & McTigue, E.M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *47*(1), 63–74.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Kamberelis, G. (1998). Relations between children's literacy diets and genre development: You write what you read. *Literacy Teaching and learning*, *3*(1), 7–53.

Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in the Teaching of English*, *33*(4), 403–460.

Kamberelis, G. & Scott, K. D. (1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and Education*, *4*(3–4), 359–403.

Khafaga, A. F. & Nukapangu, V. (2021). Approaching intertextuality in drama. *Applied Linguistics Research Journal*, *5*(2), 44–53.

Kindenberg, B. & Kullberg, E. (2022). I dialog med författaren - gymnasieelevers syn på dikttolkning. I P. Nygård Larsson, C. Olsson Jers & M. Persson (Red.), *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2. uppl.). Libraries Unlimited.

Krashen, S. (2010). Does the power of reading apply to all languages. *Language Magazine*, *9*(9), 24–27.

Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.

Li, J. (2018). *Children's literature in chinese heritage language classrooms* [Doktorsavhandling, The University of Arizona].

Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati–tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *20*(2), 7–26.

Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.

McQuillan, J. (1996). How should heritage languages be taught?: The effects of a free voluntary reading program. *Foreign Language Annals*, *29*(1), 56–72.

Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Thimble Press.

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.

Norberg, A.-M. & Hjalmarsson, A. (2022). Budskap bortom raderna – en modersmålslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur. *Nordic Journal of Literacy Research*, *8*(1), 22–43..

Pantaleo, S. (2009). An ecological perspective on the socially embedded nature of reading and writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, *9*(1), 75–99.

Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, *9*(1), 31–49.

Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebaek, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, *17*(4), 591–610.

Short, K. G. (1992). Researching intertextuality within collaborative classroom learning environments. *Linguistics and Education*, *4*(3–4), 313–333.

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt*. Skolforskningsinstitutet.

Skolförordningen. (2011). *Svensk författningssamling 2011:185*.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (6. upplagan).: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf

Skolverket. (2020). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2019/20*. Dnr 5.1.1- 2019:387.

Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language arts, 60*(5), 558–567.

Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Heinemann.

SOU 2019:18. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. *Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918

Tengberg, M., C. Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *15*, 1–25.

Tierney, R. J., Anders, P. L. & Mitchell, J. N. (2013). *Understanding readers' understanding: Theory to practice*. Routledge.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html

Walldén, R. (2021). ”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, *9*(1), 5–30.

Öhman, A. & Lindell, I. (2019). Inledning. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen* (s. 7–16). Natur och kultur.

Skönlitteratur som lästes i projektet

Hertz, J. G. & Haacken, F. (1999). *Du ser dum ut!* [*Kak glupo ty vygliadish!*] Översatt till ryska av A. Hjalmarsson. Хертц, Й. Г. & Хаакен, Ф. (1999). Как глупо ты выглядишь! Перевод со шведского А. Ярмальссон. Оригинальное издание.

Эзоп. (2010). Черепаха и заяц. В Эзоп. (2010). Басни. (с. 195). ФТМ. (*Haren och sköldpaddan*)

Волк и козлята. (2013). В Теремок: сказки. (с.34–41). Москва: Росмэн. (*Vargen och de små killingarna*)

Милосердный самарянин. (2015). В Кучерская, М. А. (2015). Библия для детей. Евангельские рассказы. (с. 50–51). Москва: Издательство АСТ. (*Den barmhärtige samariten*)

Эзоп. (2010). Собака с куском мяса. В Эзоп. (2010). Басни. (с. 195). ФТМ. (*Hunden och köttstycket*)

Михалков, С. В. (2019). Три поросёнка. В Михалков, С.В. (2019). Три поросёнка. Сказки для детей. (с.5–32). Москва: Издательство АСТ. (*De tre små grisarna*)

Foreman, M. (1999). *Den lilla röda hönan*. [*Malenkaja ryzhaja kurochka*]. Stockholm: Sjöstrand. Översatt till ryska av A. Hjalmarsson. Фореман, М. (1999). Маленькая рыжая курочка. Перевод со шведского А. Ярмальссон. Оригинальное издание.

Крылов, А. И. (2016). Стрекоза и муравей. В Крылов, А.И. (2016). Басни для детей. (с. 12). Москва: Издательство АСТ. (*Syrsan/trollsländan och myran*)

Гримм, В. и Я. (2019). Король Дроздобород. В Король Дроздобород: любимые сказки. (с. 53 – 62). Москва: Эксмо. (*Kung Trastskägg*)

Мельник, его сын и осёл. Мельник, его сын и осел - Эзоп (planetaskazok.ru) (*Mjölnaren, sonen och åsnan*)

Андерсен, Г. Х. (2014). Свинопас. В Андерсен, Г. Х. (2014). Сказки и истории. (с. 64–71). Санкт-Петербург: СЗКЭО, 2014. (*Svinaherden*)

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

OPEN ACCESS

”Lager på lager” – att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser

Anette Svensson

Sammanfattning

I studien tillämpas en undervisningsdesign som sätter berättelser i olika uttrycksformer i centrum bland elever i lågstadiets årskurs 1. Syftet med studien är att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med undervisningsdesignen för att bidra med kunskap om hur undervisning med berättelsen i centrum kan möjliggöra och synliggöra elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. I linje med design-baserad forskning ämnar studien dels överbrygga klyftan mellan forskning och skolans praktik, dels utveckla praktiken. Studiens resultat visar att såväl receptivt som produktivt arbete med en berättelse i olika estetiska och mediala uttrycksformer möjliggör elevers kommunikation, kreativa skapande och förståelse av berättelsen. Berättelser utgör en stark didaktisk resurs i grundskolans tidigare år. Föreliggande studie visar att arbete med berättelser kan möjliggöra och synliggöra elevers narrativa kompetens, men en förutsättning för att så ska ske är en undervisning som är flexibel beträffande tidsramar och riktning.

Nyckelord: litteraturdidaktik, lågstadiet, narrativ kompetens, kreativ literacy, estetiska uttrycksformer, kreativt skapande

Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är litteraturdidaktik med fokus på medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hon sitter i styrgruppen för LDN, Litteraturdidaktiskt nätverk.

Abstract

In the study, a teaching design that focuses on stories in various forms of expression is applied in the first-grade classroom. The aim of the study is to examine teachers' and pupils' experiences of working with this teaching design in order to contribute with knowledge regarding how story-centred teaching can make possible and make visible pupils' communicative, creative, and narrative competencies. In line with design-based research, an objective with the study is to bridge the gap between research and the educational practice, as well as to develop the educational practice. The results of the study show that working with a story through reception and production in various aesthetic and medial forms of expression make possible pupils' communication, creative production, and deeper understanding of the story. Stories are strong resources for teaching and learning in the primary school classroom. Story-centred teaching can make possible and make visible pupils' narrative competence, but in order for that to happen, there is a need for teaching that is flexible, particularly regarding time frames and directions.

Key words: Literature teaching and learning, Literature education, Narrative competence, Creative literacy, Aesthetic learning, Creative production

Introduktion

I dagens medietäta landskap omges barn av berättelser i olika uttrycksformer och i olika medier. Berättelser och berättande är breda begrepp som kan relatera till såväl fiktivt som icke-fiktivt berättande. I en reflektion över svårigheten att definiera begrepp som kopplar till berättelser, såsom *story*, *narrative* och *discourse*, belyser Gerard Genette (1988) denna svårighet med följande exempel:

> So story/discourse, narrative/discourse, story/narrative – there is plenty here to confuse us unless we are willing to show respect for contexts and let everyone tend his own cows, or count his own sheep, which would certainly make narratology a cure for insomnia. (Genette, 1988 s. 14)

För att, så att säga, ta hand om de egna kossorna, används *berättelse* i den här artikeln för en fiktiv händelse som kan förmedlas genom olika estetiska och mediala uttrycksformer, exempelvis bok, tv-serie, film, dikt, teater, dans, bild och konstruktion. Berättelserna kan beskriva ett händelseförlopp, såsom en film, eller utgöras av ett fryst ögonblick, såsom en bild. Oavsett om de beskriver ett händelseförlopp eller ett ögonblick kan berättelser och berättande utgöra en didaktisk resurs som främjar elevers kommunikationsförmåga, kreativa skapande och förståelse av berättelsen.

Den undervisningsdesign som ligger till grund för och tillämpas i studien tar fasta på att undervisningen ska "syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra" och att de ska "stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (Skolverket, 2018, Svenska, ämnets syfte). Designen fokuserar också på det lärande som uppmuntras och/eller möjliggörs genom om-/återskapande av berättelser, re-presentationer (jfr Svensson &

Haglind, 2021), genom att eleverna möter en berättelsevärld i olika former och medier och att de sedan använder olika estetiska och mediala uttryck för att om-/återskapa, och därigenom både fördjupa och visa sin förståelse av, berättelsen. På detta sätt ämnar artikeln, baserad på en praktiknära studie där en berättelsevärld utgör didaktisk resurs i grundskolans klass 1, bidra till det litteraturdidaktiska forskningsfältet.

Litteraturläsning, kreativt skapande och narrativ kompetens

I den legitimeringsprocess som pågått en längre tid inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet i Norden, liksom inom humaniora i stort, är det ofta litteraturläsningen som hamnat i förgrunden (t.ex. Felski, 2008; Persson, 2007). Denna legitimeringsprocess är speciellt tydlig beträffande litteraturvetenskapens relation till, och plats inom, ämnet svenska i Sverige. Torsten Pettersson (2015) påpekar att litteraturdidaktisk forskning visserligen inte är entydig, men den är ”klart viktad mot en bild av fiktionsläsningens positiva betydelse för personlighetsutvecklingen och den sociala orienteringen” (s. 17). Mot den bakgrunden är det förståeligt att litteraturens plats inom svenskämnet regelbundet har motiverats med liknande argument. När det gäller litteraturens plats i skolan, anser Bengt-Göran Martinsson (2018) att ”skolans litteraturpraktik alltid som ett av sina syften har att utveckla elevens egen litterära praktik” (s. 78). Andra legitimeringspunkter som belysts är att litteraturläsning kan gynna värdegrundsfrågor med fokus på moral (Persson, 2007) och att generera en demokratisk fostran (Pettersson, 2015). Dessa tankar om litteraturdidaktikens legitimering med fokus på litteraturläsande, dess betydelse för personlighetsutveckling och social orientering, att utveckla den egna litterära praktiken och generera en demokratisk fostran gäller dock inte endast för litteraturläsning utan även för möten med, och skapande av, berättelser i olika uttrycksformer inklusive kreativt skapande.

Att lära genom kreativt skapande är, enligt Lev Vygotsky (2004), ett led i utvecklingsprocessen från barn till ungdom. Kreativitet bidrar till att skapa nya bilder eller aktiviteter. Således kan kreativitet ses redan i barns lekar, vilka fungerar som ett sätt att utifrån upplevda intryck skapa nya verkligheter (Vygotsky, 2004). Enligt Vygotsky har kreativt skapande, framför allt av berättelser, en meningsskapande funktion, samtidigt som det bidrar till att utveckla barns och ungas inre världar. Som ett led i denna utveckling kan ses att barns lekar och målande övergår till skrivande (Vygotsky, 2004). Därigenom bidrar kreativiteten också till att utveckla det skrivna språket, vilket är komplext och består av regler. Vygotsky (2004) hävdar att ”education in general and teaching children creative writing in particular is not only possible but completely inevitable” (s. 50). Genom kreativa skapandeprocesser använder barn och unga verbalt språk och andra uttrycksformer för att ge uttryck för olika samband, och genom att kreativt omskapa en berättelse kan de erbjudas möjlighet att ge uttryck för sin förståelse av berättelsen (jfr Svensson & Haglind, 2021). Dessa processer främjar också barns och ungas språkanvändning och meningsskapande.

Lärande genom olika estetiska uttrycksformer är en del av grundskolans svenskämne där undervisningen ska innehålla ”berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Skolverket, 2018, Svenska, centralt inne-

håll). Det framkommer även att ”i mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2018, Svenska, centralt innehåll). Mötet med berättelsen och det kreativa skapandet fungerar både som ett sätt att möjliggöra och som ett sätt att synliggöra elevers meningsskapande. Caroline Liberg (2007) betonar vikten av att underlätta elevers meningsskapandeprocesser och förklarar att meningsskapande kommunikation bland annat kan ske genom litteratur, film, musik, drama, dans och rörelse samtidigt som hon hävdar att ”meningsskapandet alltid är medierat, vilket betyder att det alltid sker via olika språkliga uttrycksformer eller kanaler” (s. 8). I en undersökning av Karin Jönsson (2007) fick eleverna, som var mellan sex och nio år, visa sitt deltagande i berättelsen genom att imitera och fysiskt tolka det som händer när de spontant dramatiserade delar av berättelsen, vilket resulterade i en utvecklad medvetenhet om andras perspektiv. I studien visar Jönsson att eleverna i förståelsearbetet använder ”sina erfarenheter uttryckta som språk, bilder, upplevelser och känslor och texten ger dem (nya) perspektiv på den egna världen” (s. 233).

Barbro Westlund (2016) visar att elever gör ett tolkningsarbete som kan ses i deras meningsskapande och deras förmåga att utveckla kritiskt tänkande för att skapa tolkningar och därigenom visa sin förståelse av berättelsen: ”läsning av texter i pappersform och digital form, som båda kan vara multimodala, kräver både meningsskapande, tolkande, kritiskt tänkande och värderande. Ett komplext och analytiskt tänkande i flera steg förutsätts, liksom förmåga att övervaka sin förståelse – att kunna tänka om tänkandet” (s. 93). I den studie som föreliggande artikel är baserad på ligger fokus på meningsskapande kommunikation och fördjupad förståelse av berättelsen, bland annat genom kreativt skapande av berättelser i olika uttrycksformer.

I en diskussion om *National Literacy Strategy* (NLS)[1] och dess avsaknad av uppmuntran till kreativt skrivande och att läsa för nöje, argumenterar Peter Woods (2001) *för* kreativa läspraktiker och elevers potential för kreativitet samt utvecklar begreppet *creative literacy* – ”literacy that brings about personal change, and that empowers and enriches” (s. 65). Genom kreativa aktiviteter kan individer få en bättre förståelse för de meningsskapandeprocesser som är involverade i kreativ literacy anser Spyros Kiosses (2019). Innovation, initiativ och flexibilitet är särskilt viktiga för identitetsskapande och för att möta de krav som ställs på dagens individer för deltagande i sociala gemenskaper (Kiosses, 2019).

I en amerikansk studie utforskade lärarna ett, som de upplevde det, nytt område med pedagogiska möjligheter (Hrenko & Stairs, 2012). Studien befinner sig i skärningspunkten mellan konst, kultur och skrivande och fokuserar på hur lärare i ett skrivprojekt blandar in epistemologi och konst från den amerikanska ursprungsbefolkningen i form av visuell konst och skrivande i kursplaner ämnade för högstadieelever med syfte att öka deras engagemang och lärande (Hrenko & Stairs, 2012). Studien, som belyser kreativ literacy, visar att sammansättningen av skrivande, konst

1 National Literacy Strategy är en statlig satsning för att utveckla läs- och skrivförmåga hos elever i Storbritannien.

och lärande främjar utforskande och risktagande, samt leder till en positiv syn på att anamma flera perspektiv (Hrenko & Stairs, 2012). I en annan studie där fokus ligger på vilken effekt klassrumsaktiviteter som fokuserar på kreativ literacy har på elever som lär sig engelska som ett främmande språk finner man att inslag av kreativitet är positivt för främmandespråksundervisningen (Wing-Yin Chow m.fl., 2018). Aktiviteter med fokus på kreativ literacy främjar extratextuell kommunikation, vilket leder till engagemang och till en ökad språkutveckling, hävdar Bonnie Wing-Yin Chow med fler (2018). Begreppet kreativ literacy, som anammar ett holistiskt perspektiv, beskriver förmågan att delta i kreativa processer och använda kreativt tänkande för att se bortom det som existerar, och det har även ett vidare fokus på läsande än läsande av typografisk text (The Reading Tub, 2022). I den föreliggande artikeln är begreppet kreativ literacy ett centralt verktyg för att belysa lärarnas undervisning och elevernas lärande med fokus på möjliggörande av kommunikativa och kreativa kompetenser.

Ett annat centralt begrepp för studien är Stefan Lundströms och Christina Olin-Schellers (2010) begrepp *narrativ kompetens*, vilket beskriver den färdighet som krävs för att tillägna sig berättelser, ofta multimodala, i det nya medielandskapet och dess konvergenskultur (jfr Jenkins, 2008). Narrativ kompetens bidrar med ett vidare perspektiv på litterär kompetens (jfr Culler, 1975) och synliggör behovet av förändrade färdigheter som uppstår i samband med att formen för berättande ändras, eller vidgas, till att inkludera fler multimodala och digitala uttrycksformer. Med utgångspunkt i de beståndsdelar Rita Felski (2008) tillskriver litteraturanvändning argumenterar Lundström och Olin-Scheller för att narrativ kompetens gör det möjligt att behandla olika typer av berättelser utan att begränsas av tidigare kategoriseringar såsom typografiska texter. De anser vidare att utmärkande för narrativ kompetens är att ”förstå en berättelses uppbyggnad och att urskilja en intrig, för att sedan skapa kreativa imitationer” (s. 113). Således är narrativ kompetens ett centralt begrepp i den föreliggande studien där fokus ligger på att vandra genom olika uttrycksformer och att därigenom möjliggöra en djupare förståelse av berättelsen. Det är följaktligen relevant att studera både undervisningspraktiker och lärandeprocesser kopplade till arbetet med berättelser i grundskolans tidigare år, och det är synnerligen relevant att lägga fokus på berättelser och berättande i olika uttrycksformer, på att utveckla såväl receptiva som produktiva färdigheter och på elevers kommunikation och narrativa kompetens. I ett samhälle som är i ständig förändring och där flexibilitet och kreativitet värdesätts allt högre är det nödvändigt att ändra det sätt man utbildar på idag (Linge, 2012; Robinson, 2011), så att utbildningen ger större utrymme för kreativitet och självständighet (Craft, 2005).

Syfte

Förståelse av berättelser och berättelsevärldar bland elever i lågstadiets årskurs 1 utgör huvudfokus för den föreliggande artikeln. Syftet med den studie som artikeln är baserad på är att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med en undervisningsdesign som sätter fokus på berättelsen, i det här fallet berättelsesamlingen om Alfons Åberg, och att arbeta med olika uttrycksformer

för att bidra med kunskap om hur undervisning med berättelsen i centrum kan stimulera, och möjliggöra utveckling av, elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser.

För att nå detta syfte utgår artikeln ifrån följande frågeställningar:

- Hur kan en undervisningsdesign som sätter en berättelsevärld och olika estetiska uttrycksformer i centrum stimulera elevers kommunikativa kompetens?
- Hur kan kreativt skapande möjliggöra och synliggöra utveckling av elevers kreativa och narrativa kompetenser?

Metod

Designbaserad forskning och undervisningsdesign

Den metodologiska utgångspunkten för projektet är designbaserad forskning, *design-based research* (DBR), vilken syftar till att överbrygga gapet mellan forskning och praktik inom det formella utbildningsväsendet. Därmed är DBR en metod som bidrar till att implementera didaktisk forskning i förbättrad praktik (Anderson & Shattuck, 2012). DBR har epistemologiska, ontologiska och metodologiska drag gemensamt med aktionsforskning, men där aktionsforskning primärt utgår ifrån praktikens frågor är DBR "conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships" (Barab & Squire, 2004, s. 5). Inom DBR är det viktigt att forskningsprojektet och speciellt forskningsfrågorna är situerade i en verklig utbildningskontext, vilket ger giltighet och säkerställer att resultaten effektivt kan användas för att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken (Anderson & Shattuck, 2012).

För att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken beträffande arbetet med berättelser i grundskolans tidigare år skapades ett treårigt forskningsprojekt tillsammans med två verksamma grundskolelärare. I enlighet med DBR har projektet genomsyrats av samarbete mellan forskarna och de verksamma lärarna från första början genom att projektdeltagarna, i förberedelsefasen, identifierade områden som behöver beforskas, skapade en problemformulering, samt konstruerade, genomförde och utvärderade en undervisningsdesign i tre iterationer och, när projektet är slutfört, kommer att skapa designprinciper (jfr Anderson & Shattuck, 2012).[2]

Den design som tillämpats i studien har genomförts en gång tidigare av samma lärare, men med andra elever (åk 3) och med en annan berättelsevärld i centrum (se Svensson & Haglind, 2021). I detta andra genomförande anpassades designen med tanke på att eleverna går i årskurs 1, och därmed inte har kommit lika långt i sin läsprocess; medan vissa elever kunde läsa med bra flyt lärde sig andra elever läsa under projektets gång.

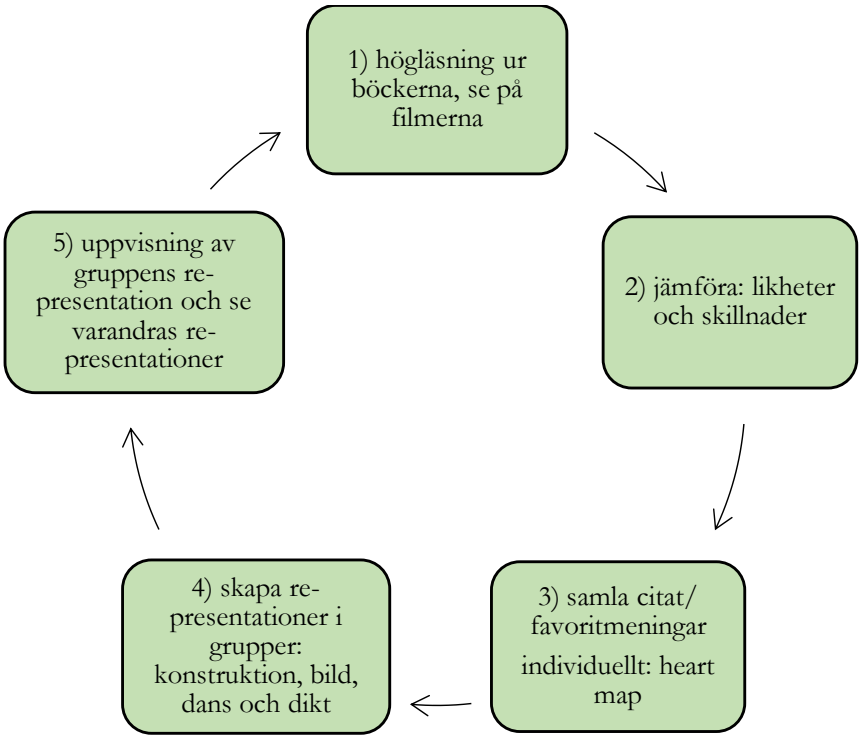
Designen sätter en berättelsevärld i centrum, i detta fall berättelsesamlingen om Alfons Åberg (Bergström, 1972-2012), och förespråkar att eleverna får bekanta sig

2 Eftersom projektet inte är avslutat finns ännu inte några designprinciper att redovisa, men det slutgiltiga målet med projektet är att skapa designprinciper av värde för grundskolans praktik.

med berättelsevärlden, såväl receptivt som produktivt, genom olika uttrycksformer. Under förberedelsefasen arbetade lärarna och forskarna tillsammans fram nedanstående undervisningsdesign (figur 1) utifrån designbaserad forskning (jfr Wang & Hannafin, 2005).

Figur 1.

Undervisningsdesignens genomförande i fem steg.[3]



Genomförandefasen, som består av fem steg (se figur 1), tog plats i klassrummet och utfördes av lärarna med återkoppling till forskarna. Berättelseserien om Alfons Åberg återfinns i 26 olika böcker. Under det första steget användes flera av dessa som lärarna högläste samtidigt som de visade texten på storbild så att eleverna kunde följa med i läsningen. Under läsandets gång tillämpades ”tänka högt” där frågor ställdes till texten. Förutom att läsa om författaren och hennes liv arbetade eleverna också med att tänka utanför eller bortom berättelsen utifrån olika påståenden, exempelvis: ”om Alfons blev lärare skulle han…”. De tittade extra noga på bilderna och satte känslor i fokus: Vilka känslor kan man se i Alfons ansikte? Vad kan det bero på? De såg även på tv-serier, både de äldre berättade av Björn Gustafson (Åhlin, 1979–1994) och de senare berättade av Jonas Karlsson (Møller, 2012–), samt på långfilmen *Hokus pokus Alfons Åberg* (Kove, 2013). I designens andra steg tränades eleverna i att identifiera likheter och skillnader mellan berättelsen gestaltad i de olika uttrycksformerna, till exempel skillnader mellan böckerna och en filmatisering.

3 Denna modell är en reviderad version av den modell som tillämpades under den första iscensättningen av undervisningsdesignen (se Svensson & Haglind, 2021).

I det tredje steget av genomförandet samlade eleverna favoritcitat/favoritmeningar som sattes upp på väggen. De kunde sedan titta på dessa meningar under arbetets gång, vilket kom väl till pass när de inför de sista två stegen gjorde individuella *heart-maps* (jfr Heard, 2018), känslokartor utformade som hjärtan (se figur 2), innan det blev dags för eleverna att skapa egna re-presentationer. Dessa re-presentationer arbetade eleverna och lärarna med under en längre tid i genomförandets fjärde steg. Eleverna fick välja mellan fyra olika uttrycksformer: konstruktion i papper och kartong; bild med oljekritor, vattenfärg och kollageteknik; dans och teater; samt skriva och illustrera en dikt i appen Book Creator. Genomförandet avslutades under steg fem med en uppvisning för några inbjudna gäster och forskarna. I genomförandefasens alla steg mötte eleverna Alfons Åbergs berättelsevärld genom flera olika uttrycksformer, såväl receptiva som produktiva, och lärarna lade fokus på att utveckla elevernas kommunikationsförmåga dels genom läs- och skrivaktiviteter, exempelvis att skriva text i pratbubblor till bilder från böckerna om Alfons Åberg, dels genom att bygga ordförråd, samt utveckla tankar och muntliga meningar.

De två deltagande lärarna har lång erfarenhet av att arbeta i årskurserna 1 till 3 i en mindre kommun i södra Sverige. De arbetar i team, vilket innebär att de arbetar tillsammans i en större klass. Den studie som presenteras här genomfördes våren 2020 med 57 elever som gick i årskurs 1, vilket innebär att de var mellan sju och åtta år.

För att få insikt i såväl lärarnas som elevernas erfarenheter och tankar om sitt deltagande i projektet intervjuades de två lärarna och 14 elever genom semistrukturerade gruppintervjuer i projektets uppföljandefas. Semistrukturerade intervjuer valdes för att ha en viss struktur med samma frågor i elevgrupperna och motsvarande frågor för lärarna och samtidigt tillåta uppföljningsfrågor (Cohen m.fl., 2011). Gruppintervjuer valdes för att skapa trygghet för eleverna, eftersom de inte hade blivit intervjuade förut. Bland de elever som ville bli intervjuade, valde lärarna ut tre till fyra elever från varje grupp baserat på val av uttrycksform. Således består grupp 1 av fyra elever som har konstruerat lägenheter (Gr1), grupp 2 består av tre elever som har arbetat med att skapa dikter (Gr2), grupp 3 består av fyra elever som har arbetat med dans och teater (Gr3), och grupp 4 består av tre elever som har skapat bildkollage (Gr4). Eftersom de två lärarna arbetar tillsammans i klassen och genomförde projektet som ett team, intervjuades de också tillsammans. Att intervjuas tillsammans skulle kunna innebära att den ena deltagaren är mer tongivande än den andra eller att den ena kan känna sig hämmad av den andres närvaro, men vinsterna med att de diskuterade och mindes tillsammans, samt tryggheten i att ta stöd av varandra, vägde större än de eventuella riskerna och således intervjuades lärarna tillsammans (L).

Alla intervjuer genomfördes på skolan; eleverna intervjuades i anslutning till undervisningen medan intervjun med lärarna genomfördes efter att eleverna hade slutat för terminen. Elevintervjuerna tog cirka 19 minuter; den kortaste tog 18.46 och den längsta tog 19.37. Lärarintervjun tog 51.45 minuter. Alla intervjuer spelades in med ljud och har genomlyssnats flera gånger, för att därefter transkriberas av den forskare som även genomförde intervjuerna.

Analysen av intervjuerna har utgått ifrån forskningsfrågorna och i enlighet med tematisk analys har det transkriberade materialet lästs igenom många gånger och de teman som identifierades har färgkodats och kategoriserats (jfr Braun & Clarke, 2006). De tre teman som utkristalliserades i analysen är: kommunikation, kreativt skapande och förståelse av berättelsen, vilka redovisas i artikelns resultatpresentation.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke att deltaga i projektet, vilket inkluderar inspelade intervjuer, lärar- och elevproducerat material och inspelning av framförda berättelser. Alla elevers vårdnadstagare har givit sitt medgivande skriftligt och alla deltagare har blivit informerade att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare har dock gjort detta val. I början av varje intervju påmindes deltagarna om att de kommer att förbli anonyma och kan välja att avbryta sitt deltagande när de vill. Eleverna informerades också om att de kunde skaka på huvudet eller vifta med handen om de inte ville svara på någon fråga. Detta hände ett par gånger under elevintervjuerna. Intervjumaterialet har hanterats noggrant och med respekt så att svar och utsagor inte har ryckts ur sitt sammanhang och inte har missrepresenterats på något sätt.[4]

Resultat

Kommunikation, kreativt skapande och förståelse av berättelsen

Den design som tillämpades i studien lade fokus på att uppleva en berättelse genom flera olika estetiska och mediala uttrycksformer. Att använda en berättelse som återfinns i flera kortare böcker, vilket stämmer in på berättelseserien om Alfons Åberg, ansåg lärarna vara positivt eftersom ”det passade ettor att inte ha det massiva” (L). Lärarna valde även ut tre Alfons-böcker som de stannade extra länge vid, där de bland annat spelade upp scener från böckerna och där de fokuserade särskilt mycket på bilderna tillsammans med eleverna. Förutom böckerna erbjöd lärarna andra ingångar till berättelsen såsom tv-serier och film, vilket förändrade undervisningen: ”Vi såg ju på mer film nu och det var också lyckat” (L). Eleverna och lärarna följde dessutom ett pågående bygge av ett lägenhetshus precis bredvid skolan:

> Men, vad bygger de här bredvid? Dom bygger lägenheter. Det är säkert Alfons lägenheter och så följde vi ju bygget här intill våran skola med extra stor spänning och så blev det ju så att då intervjuade vi ju byggledaren och har hängt med i det bygget helt enkelt, vårat Alfons-bygge, så det är ju också kul. Det passade riktigt bra. (L)

Berättelseserien och berättelsevärlden om Alfons expanderas genom att det pågående bygget inkluderas i barnens berättelsevärld och blir ett ”Alfons-bygge” som eleverna följde och lärde sig om. Således mötte eleverna flera olika uttrycksformer genom berättelsesamlingen om Alfons.

4 Allt material som samlats in under forskningsprocessen har lagrats i enlighet med Jönköping Universitys datahanteringsplan.

Kommunikation

Den undervisningsdesign som tillämpades lade fokus på att skapa en djupare förståelse av berättelsen. Då eleverna i studien gick i årkurs 1, innebar det att de var i början av sin läsprocess: ”Detta är så stort i deras liv att få börja det med en karaktär som man lär känna. Så börjar man lära sig läsa det. Alltså, det är ju magiskt” (L). Medan några elever redan kunde läsa när studien sattes igång, var det många elever som lärde sig läsa genom Alfons: ”De har precis börjat sin läsförmåga och först i början så kunde ju inte alla läsa” (L). Den här progressionen i läsförmåga, att gå från att känna igen ordbilden Alfons till att läsa en hel bok om Alfons och hans äventyr var enligt lärarna ”fantastiskt att få vara med om” (L).

En effekt, som lärarna ser, av att sätta berättelsen i centrum är att ”barnen gillar att läsa. De gillar böcker. De vill läsa” (L). Detta kan ses genom den glädje som eleverna uppvisar: ”de hoppsastegar sig till biblioteket, hoppsasteg om de ska prata om någon bok, hoppsa, alltså det är roligt … och att vi ser att det är kvalité” (L). Berättelseupplevelsen blir enligt lärarna det centrala och läsupplevelsen i sig blir rolig: ”Vi behöver inte, liksom, ha någon annan sorts happening som kan bli roliga timmen för vi känner att det är meningsfullt redan och vi har kul liksom. Vi lär oss. De blir vetgiriga” (L). Eleverna i de fyra grupper som intervjuades tyckte att Alfonsprojektet var ”roligt” (Gr2, Gr4), ”kul” (Gr1, Gr3) och ”spännande” (Gr1). När eleverna på detta sätt känner glädje inför berättelsen, känner de sig motiverade att läsa och att lära. Denna motivation smittar också av sig på lärarna som berättar: ”roligt för oss och roligt för barnen det är att få ägna sig åt litteraturen på något sätt” (L). Ett lustfyllt lärande, det vill säga glädjen över att lära sig, är centralt för lärarna och något de även ser hos eleverna: ”det är roligt att vara en som kan. Det är faktiskt inte så kul att gå i skolan och inte kunna läsa, inte kunna skriva, inte förstå. Det finns mycket glädje i att lära och att kunna någonting” (L). När fokus ligger på lärandet snarare än på att ha roligt blir lärandet i sig roligt: ”barnen smittar varandra på ett positivt sätt med detta att glädjen till ny kunskap” (L). Denna glädje smittar också lärarna: ”det är härligt att få vara lärare i ett sådant sammanhang där man är hungrig på kunskap och man fattar att aha, som vi sa häromdagen, tar aldrig det här slut?” (L). Det uppstår således en motivationsspiral där lärarnas intresse för litteraturen leder till att eleverna känner glädje över att läsa berättelser och denna glädje förstärker i sin tur ytterligare lärarnas motivation och glädje.

Förutom ett ökat läsintresse fokuserade lärarna också på elevernas skrivande. Eftersom skolans prioriterade språkmål under projektets tid var skrivande, tränade alla elever – inte bara de elever som valde dikten som uttrycksform för sina re-presentationer – på att skriva: ”vi fick ju anpassa det till det som de skulle öva, de förmågorna då, eftersom vi vill hålla på med det så mycket” (L). Eleverna fick träna sig i att skriva, bland annat genom att skriva pratbubblor till text och/eller bild: ”och pratbubblorna då, att när man har läst att också då få kopiera det i någon bild då, att man gärna förstorade någon del av en bild där vi visste att det hände saker som vi kanske hade spelat teater om och hade läst om och ja flera gånger hållt på med och sedan får man skriva sin pratbubbla på engelska och på svenska på lektionen så och om och om igen

fast olika då" (L). Eleverna tränades således i att skriva på flera olika sätt, varav två innebar att kombinera ord och bild genom att antingen sätta ord till bild genom pratbubblor eller använda bilder för att illustrera dikter som de skrivit.

Eftersom en intention med studien var att erbjuda elever många och varierade uttrycksformer gavs bilder stort utrymme, såväl bilderna i böckerna som levande bilder i filmerna, och därutöver elevernas skapande och gestaltande av bilder. Lärarna förklarar att närläsningen av bilder stärkte elevernas förståelse inte bara av bilderna utan även av texten: "vi ser ju hur bild förstärker text och att text förstärker, alltså att de förstärker vartannat" (L). Detta fokus på bilder har också, enligt lärarna, utvecklat elevernas möjligheter att kommunicera: "språket har blivit rikare också genom bilderna faktiskt" (L). Lärarna ser att de kunskaper eleverna tillägnade sig vidgar deras förståelse för hur berättande genom ord och bilder, såväl stilla som rörliga, fungerar.

Bilderna var också ett verktyg för att lära sig fler ord. Eleverna tränade sitt ordförråd genom fraser som exempelvis "jag ser, jag tror, jag undrar" (L), vilket "passade utmärkt för här var ju bilderna så mycket mer" (L). De använde orden när de tränade sig i att uttala muntliga meningar. Ord utgör basen i projektet där eleverna samlade sina favoritord och meningar dels i sina heartmaps (se figur 2), dels på ett stort pappersark som satt uppe på väggen i ett av klassrummen under projekttiden. Denna vägg av ord och uttryck kunde de återvända till under arbetets gång.

Känslor var ett lärarvalt tema som genomsyrade studien och som förstärktes genom arbetet med bilderna:

> Det är inte så himla enkelt att läsa av en människas ansikte för ett barn som går i ettan först. Det är många barn som inte kan läsa av varandras ansikte. Det hör också till värdegrunden, att läsa av varandra via kroppsspråk och hur man hänger med kroppen och hur det talar, det ordlösa och det fick vi också tillfälle att granska så många gånger under flera månader och det satte vi också ord på och många ser detta. Vi har ju nyanlända i gruppen och alla och språkligt kämpande. (L)

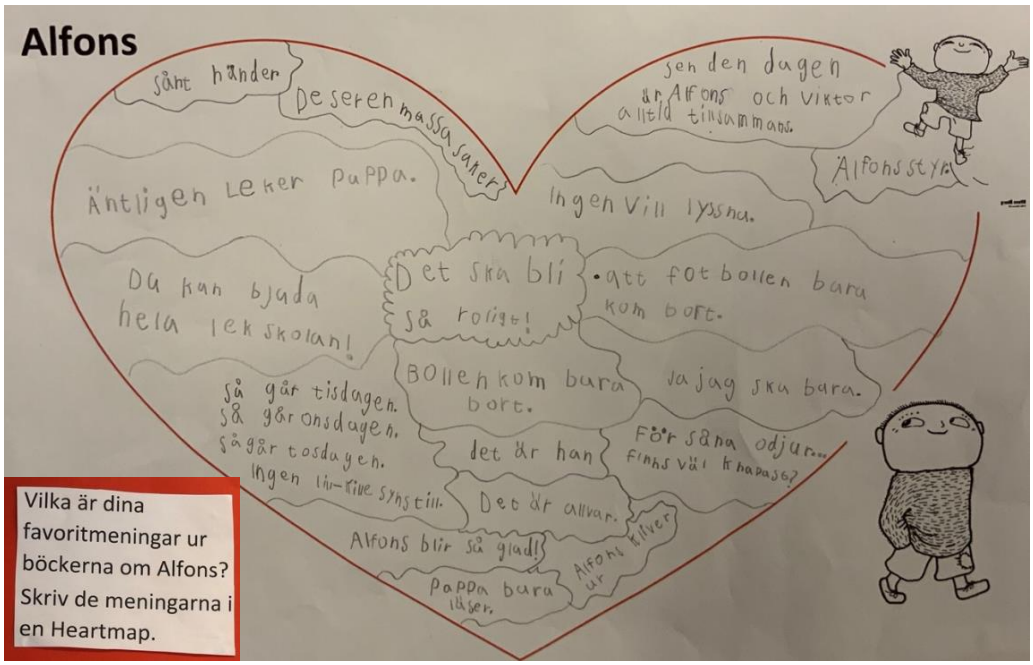
Lärarna berättar att känslor och att läsa av andra, ansikten och kroppar, är färdigheter som är lämpliga att träna på i årskurs 1. Dessa färdigheter kopplas till värdegrunden och allas lika värde, vilket är ett övergripande mål med grundutbildningen. Genom bilderna förstärktes arbetet med känslor: "ju mer vi har läst och ju mer vi har gått in i bilderna lika mycket som texten, så har vi verkligen sett – hon har lyckats. Och det är så att mitt hår på armarna reser sig för att dom ansiktsuttrycken och de små prickarna till ögonbryn och det här, det är något utöver det vanliga alltså" (L). Undervisningsdesignen och dess fokus på att undervisa med berättelsen i centrum genom olika estetiska och mediala uttrycksformer tränade elevernas kommunikationsförmåga. Undervisningsdesignen med fokus på bilder och temat känslor uppmuntrade elevernas läslust, tränade deras skrivande och tolkande av känslor, erbjöd många tillfällen att upptäcka, samla och tänka på ord, samt stärka värdegrundsarbetet.

Kreativt skapande

Förutom att designen fokuserade på att utveckla elevernas kommunikationsförmåga genom att läsa, skriva och arbeta med bilder lades fokus på kreativt skapande av berättelser om Alfons, re-presentationer. Efter att ha arbetat med Alfons berättelsevärld på olika sätt i flera veckor fick eleverna samla sina favoritmeningar eller favoritcitat i heartmaps (figur 2).

Figur 2.

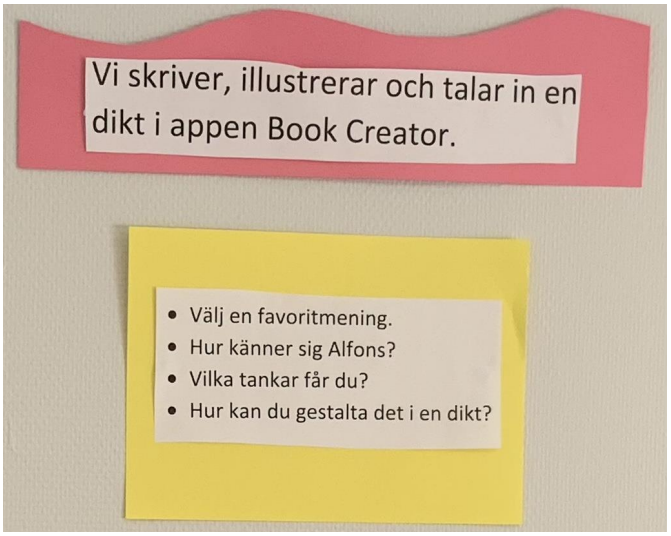
Exempel på heartmap.



Dessa heartmaps använde eleverna som utgångspunkt i sitt skapande av re-presentationer, vilka visades upp i slutet av genomförandet av undervisningsdesignen (steg fem i figur 1). Re-presentationerna skapades i fyra olika grupper beroende på vilken uttrycksform som valdes. Dikt, bild och konstruktion skapades individuellt av alla elever inom dessa grupper medan dans och teater skapades kollaborativt. Eftersom eleverna går i årskurs 1 gjorde lärarna bedömningen att de behövde stöd i skapandet genom att dels arbeta i grupper, dels ha en lärare per grupp som var med och stöttade i processen. Oavsett vilket uttryckssätt de valde, utgick eleverna från sina heartmaps där de valde ut en mening att fokusera på. Instruktionerna till de fyra olika re-presentationsformerna var likadana förutom att uttrycksformen ändrades. Så här lyder instruktionerna för de elever som valde att skapa en dikt (se figur 3).

Figur 3.

Exempel på instruktion för dikt.



Lärarna anser att eleverna var väl förberedda inför skapandet av dessa re-presentationer: ”De visste det att de hade sina meningar och det ska uttryckas i bild, eller det ska uttryckas i en dikt eller det ska uttryckas i då byggkonstruktion eller teater-dans” (L). Eftersom eleverna ansågs vara trygga med berättelsen kunde de utmanas i sina uttryck, till exempel genom att använda verktyg som de inte var bekanta med. Ett sådant verktyg var appen Book Creator (figur 4).

> Det hade de inte jobbat i förut och det blev som en ny värld att uttrycka sig däri och både i bild och i text och att spela in sin röst och ah, det blev så att lyssna på varandras. Dels att upptäcka det själv, ah, det är så jag menar med min mening. Det är så jag tänker. Det är så jag vill. (L)

Figur 4.

Exempel på illustrerad dikt.

När det gäller teater- och dansgruppen tyckte många elever att det var utmanande. En elev tyckte att det var

> lite svårt när man skulle ta och bestämma vilka danser man skulle ha för då skulle man göra massor med olika rörelser och sen var det lite svårt att bestämma för några trodde en sak och några trodde en annan sak och då så blev det väldigt svårt att komma överens. (Gr3)

Lärarna berättar på liknande sätt att den stora utmaningen för teater- och dansgruppen låg just i att samla allas idéer eftersom denna uttrycksform var ett kollaborativt arbete (figur 5). I detta samarbete

> fick ju dom [eleverna] ge massa förslag på hur man kan göra och så liksom fick jag [läraren] plocka lite här och lite där och sedan sätta ihop det och då, men de var väldigt duktiga och blev liksom nöjda med det. (L)

Förutom att träna sin förmåga att tolka och ge uttryck för en berättelse tränades dessa elever i gemensamt skapande – ett skapande som präglades av deras ”vana vid demokrati, en demokratisk process” (L).

Figur 5.

Exempel på teater och dans.

I de andra grupperna upplevde de intervjuade eleverna att den största svårigheten låg i att få inspiration att komma i gång, att veta vad de skulle skriva om, bygga eller måla. De fann inspiration till sina produkter på olika sätt: medan en elev i konstruktionsgruppen tänkte på sitt eget vardagsrum var en annan elev ”inte ens i närheten” av att inspireras av sitt eget hem (Gr1). Det var dock flera elever som hämtade inspiration från sina egna liv och sina egna erfarenheter. På frågan om vad som gjorde att

de kom på vad de skulle skriva om svarade en elev från gruppen som skapade dikter: ”Att jag spelar innebandy, så och min farfar och jag gick på bio för en vecka sen då och då tänkte jag på det och pappa och jag brukar faktiskt städa och spela spel” (Gr2). En annan elev från diktgruppen blev inspirerad av att läsa böcker, medan en elev från bildgruppen hittade inspiration inuti sig själv:

I: Vad gjorde du för att komma på vad du skulle rita och skriva?

Gr4: […] Jag bara tänkte.

I: Vad var det som inspirerade dig till din bild?

Gr4: Jag bara kom på.

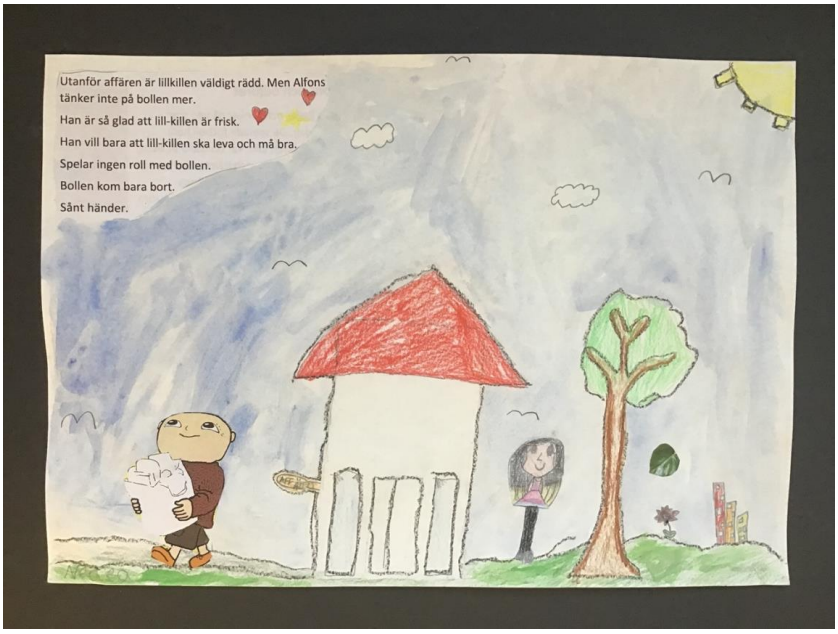
I: Kom det från boken eller inifrån dig själv?

Gr4: Inifrån mig själv.

Lärarna förklarar att eleverna använde sina heartmaps med favoritmeningar samt bilderna i Alfons-böckerna som inspirationskälla: ”vi samtalade om bilderna och de var underlag för egna kollage i bildundervisningen” (L, figur 6). Trots att vissa elever initialt tyckte att det var svårt att komma på vad de skulle skapa innebar inte detta något negativt; tvärtom bidrog svårigheten till att de tyckte att det var roligt: ”Vad jag tyckte var roligt var att man kunde liksom, det var lite svårt och att man inte riktigt visste vad man skulle göra i början” berättar en av eleverna som arbetade med att skapa bilder (Gr4). I samma grupp berättade en annan elev: ”jag tyckte det var roligt att måla. Det var lite svårt” (Gr4). Dessa svar kan tolkas som att vissa elever tyckte om att bli utmanade.

Figur 6.

Exempel på bild med collageteknik.



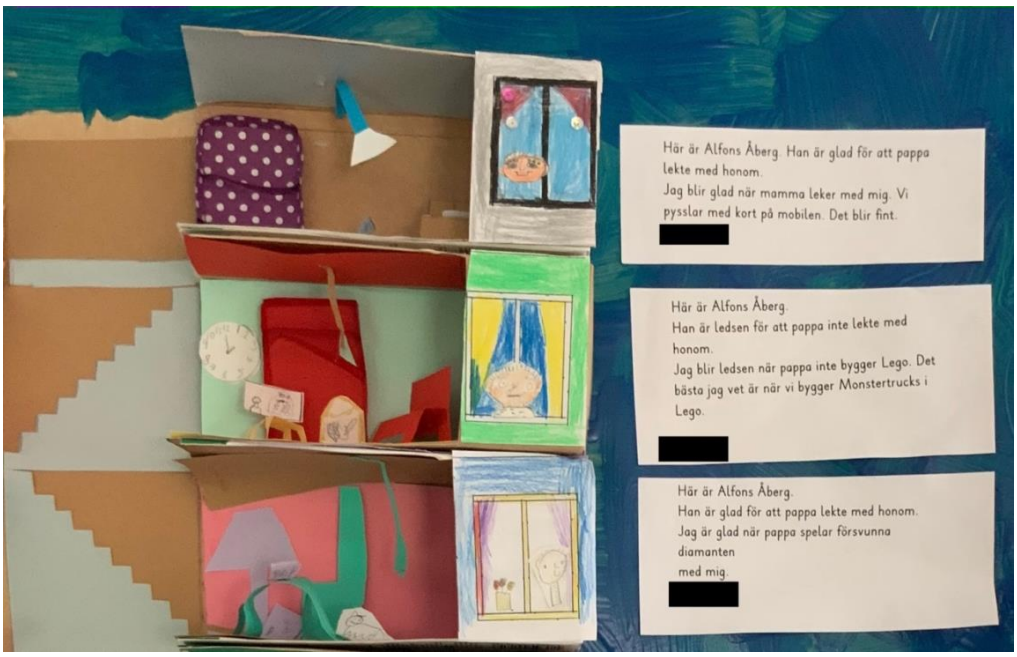
När det gäller konstruktionsgruppen förklarar lärarna att färdighetsträningen var av ett annat slag. Under konstruktionen av ett sovrum eller ett vardagsrum låg fokus på processen:

> man märker ju att de liksom satt med ett lugn och konstruerade sin lägenhet i mjölkkartongen där och man tänker också att läraren … han agerar med ett lugn. Det är också fint, att man har ett lugn i processen, så att man inte är hispig där utan man är, man ger dem möjlighet att lugnt utveckla en tanke. (L)

Ibland, som i arbetet med konstruktion, ligger fokus på den inre processen, tänkandet, som kanske inte alltid syns under arbetets gång, men som lärarna upplever har stor påverkan på eleverna: ”att någon gång då och då i sin skola få vara ifred med att utveckla tankar. Det är fint. Det är riktigt fint. För det är inte säkert att dom har prövat på det så många gånger i sitt liv” (L). Att låta processen få ta den tid som behövs bidrar, enligt lärarna, till en inkluderande utbildning: ”för man har ju många tankar då när man har hållit på så här länge som vi har gjort. Det är ju inkluderande och tillgängligt för alla, för alla har fått det” (L). Förutom att skapa ett rum i kartong arbetade gruppen också med känslor. De skrev en kort text som beskriver Alfons känslor och som kopplar till elevens egna känslor, till exempel: ”Här är Alfons Åberg. Han är glad för att pappa lekte med honom. Jag är glad när pappa spelar försvunna diamanten med mig” (Elevarbete, figur 7). På detta sätt kan eleven identifiera Alfons känslor och dessa ligger till grund för elevens egna känsloyttringar.

Figur 7.

Exempel på konstruktion.



I alla skapandeprocesser är det viktigt, berättar lärarna, att låta skapandeprocessen få ta tid: ”och sedan får ju vi ha lite is i magen, jag menar ingen av oss som har grupperna vet ju inte riktigt vad som ska. Det är ju som en liten, som att något ska födas” (L). Detta innebär att det behöver finnas en viss flexibilitet och således också ett mått av ovisshet när det gäller tidsåtgången: ”det går inte veta hur lång tid man behöver innan man har börjat. Nej, det är inte ens proffsigt på något sätt” (L). Att vara flexibel när det gäller tidsramarna är något som lärarna beskriver som viktigt både för att ge eleverna den tid deras skapandeprocesser behöver och för att de ska känna sig lugna och trygga i att eleverna kommer att hinna färdigt: ”Man kan inte vara för stressad som lärare, alltså inuti sig och tro att undervisning och lärande ser ut på ett absolut visst sätt om man säger så utan man får vidga sina vyer lite … vi vidgar, lager på lager, det är fint” (L). Förutom tid anser lärarna att det är viktigt att man inte är rädd för att låta vägen fram vara lite öppen: ”Man ska veta varåt skutan ska åka, men inte riktigt precis exakt hur, för då förtar man ju deras, självaste poängen med det” (L). Vid arbete med kreativt skapande påpekar lärarna vikten av att uppmuntra elevers självständighet och att ta tillvara lärares flexibilitet, samt att planera in utrymme för den kreativa processen.

Förståelse av berättelsen

Under genomförandet av undervisningsdesignen med berättelsen i centrum och med dess tillämpning av olika estetiska och mediala uttrycksformer gavs eleverna flera tillfällen att ge uttryck för sin förståelse av berättelsen – inte bara för lärarna och de andra eleverna utan också för sig själva. Lärarna kan se att eleverna utvecklades när de blev utmanade att uttrycka sin förståelse genom skapande av en berättelse: ”Det var roligt att se var och ens resa och sen var det roligt också att se att dom inom gruppen så blev det så olika, inom den gruppen fast de hade samma redskap, så blev det olika. Det såg man att det växte fram” (L). Därtill kan lärarna också se att eleverna växte av att genomföra en sådan uppvisning: ”man växer ju mycket bara av föreställningen” (L). Något som lärarna uppfattar som en styrka är att alla elever ville vara med och visa upp sina skapade berättelser, något som inte var självklart: ”vi blev ju väldigt glada att de verkligen vågade och för man kan ju inte riktigt veta i förväg” (L). Eleverna tyckte det var ”spännande” och ”roligt” (Gr1) att se de andra elevernas skapade produkter som de tyckte var ”jättebra” (Gr4). En elev förklarar: ”Alltså, det var jättefint! Teatern var jättebra! Alltså, jag fattar inte hur dom har gjort de där våningarna och sånt” (Gr2), medan en elev ur teater- och dansgruppen också var imponerad av sina klasskamrater: ”Jag fattar inte att de kunde göra så. Jag skulle aldrig kunna göra som dom” (Gr3). Lärarna märkte att eleverna uppskattade dels att få visa upp sina produkter, dels att för första gången få se de andra elevernas produkter: ”Det går inte beskriva hur glada dom var” (L). På frågan om det var något som var roligt med arbetet med Alfons Åberg svarade eleverna ”att vara med i en teater för första gången” (Gr3), och på frågan om det var något de vill göra en gång till svarade de: ”Hela alltet” (Gr1).

Förutom att uppvisningen upplevdes som spännande och rolig, och att eleverna växte av att genomföra den, erbjöd undervisningsdesignen tillfälle för eleverna att växa: ”det är svårt att nå den här typen av växande inuti små kroppar och hjärnor på andra sätt” (L). Undervisningsdesignen uppmuntrade således eleverna att ”vandra vidare i tanken med Gunilla Bergströms text som start och … genom olika språkliga ingångar” (L). Att utgå ifrån en berättelse och skapa nya berättelser upplevde lärarna som givande: ”att vi har utgått ifrån texten och sedan göra det egna. Det är ju fantastiskt” (L). Lärarna förklarar att de ser elevernas läsförståelse i re-presentationerna, både i processen och produkten: ”De visar verkligen sin läsförståelse, för man kan inte bara tänka vidare en massa om man inte riktigt har förstått” (L). Att kreativt om-/återskapa en berättelse utifrån befintliga texter tycks både kräva och generera en förståelse av berättelsen.

Ett annat sätt att visa sin förståelse av berättelsen är genom de textkopplingar eleverna gör till andra berättelser. När de arbetade med berättelseserien om Alfons blev de duktiga på att känna igen att andra berättelser ”är ju väldigt lik den här berättelsen” (L). Ett exempel på en sådan textkoppling är när de efter att både ha identifierat Bergströms kollageteknik och själva provat på att skapa bilder med denna teknik kunde känna igen och se den i andra berättelser:

> Till exempel, Alma-pristagaren nu då Baek Heena. Hon har ju, men titta, titta, här var ju en som gör kollage, titta. Det är ju en verklig bild där. Så var det med Gunilla Bergström, men där var det målat, men titta där, hur har hon gjort med lera, men gjorde Gunilla Bergström det också? Förstår du, så där fortsätter berättelsen då. (L)

I detta exempel är det främst den berättartekniska aspekten som sätts i fokus, men även berättelsens innehåll tränas: ”De fick ju ofta stanna upp i texten och tänka kring innehållet och det finns så många meningar som har så stort budskap som vi har burit med oss verkligen” (L). Enligt lärarna återspeglas elevernas förståelse av berättelsens form och innehåll i deras tankar och handlingar på lektionerna. Det var dock inte bara på lektionerna som lärarna såg denna återspegling, utan även på rasterna:

> Och då ser vi att dom texterna där vi har bearbetat på så många olika sätt, dom, dom scenerna lever kvar inuti barnen i våra värdegrundstankar och i våra, alltså ute på rasten, som sagt, när det händer någonting och vi ska reda i det. Då är det precis som om dom och vi har någonting gemensamt. Åh! Vi nästan tittar på varandra bara. Va? Känner du som jag? Alltså, det är något outtalat nästan. Och så tänker vi på Alfons. Alltså, det är ju något ordlöst till slut då – det som var så mycket ord från början blir någonting som vi får tillsammans att dela. (L)

Lärarna beskriver hur elevernas berättelseförståelse blir internaliserad och det uppstår en gemenskap i förståelsen både mellan lärare och elever samt eleverna emellan.

Projektets intention att sätta berättelsen i centrum för såväl receptiva som produktiva kompetenser och att arbeta med en berättelsevärld i olika uttrycksformer på detta sätt under flera veckor gör ”så att det blir kunskap på riktigt, på djupet och då är det ju bra alltså, då blir det ju fint” (L). Den utveckling och det lärande som genererats genom den tillämpade lektionsdesignen syns enligt lärarna på resultaten: ”vi ser ju på resultaten också. Det är ju inte bara att det här är väldigt kul utan de har ju blivit väldigt bra på att läsa och skriva och att samtala. Det ser vi ju” (L). Lärarna ser elevernas utveckling när de undervisar klassen, men det blir extra tydligt vid tillämpning av Skolverkets bedömningsmall. De förklarar:

> bedömningsstödet talar ju sitt tydliga språk och vi ser det att vi kan flytta upp ribban. Vi har de här kryssen som vi säger då för godkända kunskaper och mer än godkända kunskaper som är Skolverkets mall och där kan vi se att vi kan flytta upp ribban så mycket mer för så många fler med rika då mer än godtagbara kunskaper för många fler elever eftersom vi skapar fler ingångar: fler möjligheter för fler elever. Och det tycker ju vi är så roligt, att man liksom hittar fler verktyg att ta till. (L)

Lärarna förklarar att en av anledningarna till att de ser positivt resultat bland eleverna är att designen erbjuder många ingångar till berättelsen, men också att eleverna har fått skapa egna Alfons-berättelser med utgångspunkt i Bergströms böcker och att de får ta del av varandras re-presentationer:

> att få pröva det här och se dom, alltså det är ju deras egna tankar som de brottas med då och sen blir det någonting och sedan ska man visa det och ser man kompisarnas och wow och nu liksom. Man både imponeras av sin kompis och sen är det liksom som att man fattar också samtidigt och den smällkaramellen är ju lite svår att nå på andra sätt alltså. (L)

En av grundtankarna med undervisningsdesignen är att skapa progression genom olika stadier av utbildningen. De medverkande lärarna har erfarenhet av att tillämpa designen från året innan då den genomfördes i en klass i årskurs 3, det vill säga med andra elever och med en annan berättelse i centrum. Trots att den här studien fokuserar på elever som inte tidigare har använt designen kan lärarna konstatera: ”vi ser ju att det är bra redskap” (L). Lärarna har även använt delar av det som de har gjort i Alfons-projektet med eleverna i andra sammanhang: ”vi använder ju alla delar som vi har gjort med Alfons ... de använder vi fast på andra böcker och då ser man ju att man växer ju för varje gång för att självaste verktyget finns där. Då har man ju prövat på det” (L). Detta innebär att när designen är utprövad och lärarna känner sig bekväma med den finns det goda möjligheter att skapa progression och bygga vidare på den kunskap eleverna har med sig nästa gång de gör ett sådant fördjupningsarbete. I en sådan progression anser lärarna att de kan ställa högre krav på såväl material som metod. De kan både fördjupa och bredda undervisningen, samt öka svårighetsgraden.

Diskussion och slutsatser

Att sätta berättelsen i centrum

Den undervisningsdesign som ligger till grund för denna studie sätter fokus på berättelsen och att använda olika uttrycksformer för att arbeta med elevers kommunikationsförmåga, kreativt skapande och förståelse av berättelsen – elevers kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. Genom att undersöka lärares och elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med designen kan man se att dessa tre kompetenser är kopplade till varandra och att de stärker varandra. Begreppet kreativ literacy fokuserar på kreativa läs- och skrivpraktiker (Woods, 2001), praktiker som i en lärandekontext främjar elevers aktiva literacy och uppmuntrar fantasi (Education Business, u.å.). Studiens resultat visar att kommunikativ och kreativ literacy utgör beståndsdelar i elevers narrativa kompetens – en kompetens som möjliggörs när undervisningen sätter berättelsen i centrum, det vill säga, berättelsen och förståelse av den sätts i förgrunden.

Designens fokus på att uppleva en berättelse genom flera olika estetiska och mediala uttrycksformer bidrog även till att skapa läsglädje. Lärarnas intresse för berättelsen och deras sätt att arbeta med den skapade motivation för läsning, vilket lärarna bland annat såg i att eleverna ”hoppsastegade” till biblioteket för att läsa. Elevernas intresse för berättelsen och deras glädje och motivation skapade i sin tur en ökad motivation och glädje hos lärarna. På detta sätt uppstod en motivationsspiral som bidrog till att såväl lärare som elever upplevde arbetet som positivt och något som de gärna vill göra igen.

Förutom att bidra till läsglädje fokuserade designen på att arbeta med en berättelsevärld i olika estetiska och mediala uttrycksformer. I studien arbetade eleverna bland annat med att tolka och förstå text och bild där bilderna användes både för att arbeta med känslor, där eleverna tränades i att läsa av andra människor, vilket är en del i värdegrundsarbetet (jfr Persson, 2007), och för att arbeta med att läsa och skriva. Eleverna arbetade också med att skapa bilder, såväl stilla som rörliga, och att ge uttryck för sin tolkning och sin förståelse av berättelsen genom det kreativa skapandet. Det kreativa skapandet har, enligt Vygotsky (2004), en meningsskapande funktion, samtidigt som det bidrar till att utveckla barns och ungas inre världar. På detta sätt bidrar kreativiteten till att skapa något nytt – nya aktiviteter och nya berättelser. Genom att erbjuda flera ingångar till Alfons Åbergs berättelsevärld – att få uppleva den i flera olika uttrycksformer – tränas eleverna på att kommunicera. Liberg (2007) framhåller hur viktigt det är att underlätta elevers meningsskapandeprocesser genom att arbeta med flera estetiska och kreativa uttrycksformer så som dans, rörelser, musik och lek. Detta arbetssätt, att läsa boken, se på tv-serierna och filmen, samt att skapa egna re-presentationer kan vara ett sätt att möjliggöra och synliggöra elevers kommunikativa och kreativa kompetenser.

Att designa för lärande

Ett resultat som tydligt framträder i studien är att den komparativa och kontrasterande aspekten, särskilt när eleverna får ta del av varandras skapade produkter och

inser att man kan förstå, tolka och expandera berättelsen på så många olika sätt, är givande för både elever och lärare (jfr Svensson & Haglind, 2021). Det lärande som uppstår när eleverna jämför sina egna tolkningar med de andras likställer lärarna med en ”smällkaramell” som är svår att nå på något annat sätt. Den komparativa aspekten är delvis en effekt av att eleverna möter berättelsevärlden i olika estetiska och mediala uttrycksformer och att de skapar egna re-presentationer i olika uttrycksformer, men också en effekt av att denna re-presentation innebär en om-/återskapandeprocess där de expanderar Alfons berättelsevärld. Lärarna ser att re-presentationerna och arbetet med dem erbjuder möjligheter för eleverna att visa sin läsförståelse eftersom eleverna inte kan tänka vidare utifrån en berättelse om de inte först har förstått den. Därmed synliggörs elevernas kommunikativa kompetenser genom att deras kreativa kompetens används. En effekt av detta möjliggörande och synliggörande är, enligt lärarna, att den tillämpade undervisningsdesignen erbjuder ”kunskap på riktigt, på djupet” (L).

Denna djupare kunskap kan ses som ett led i utvecklandet av narrativ kompetens i den betydelse Lundström och Olin-Scheller (2010) använder. En sådan kompetens krävs för att skapa förståelse utifrån berättelser i olika, ofta multimodala, uttrycksformer. Lärarna ser att elevernas narrativa kompetens tar sig uttryck inte bara i de representationer de skapar utan även i de kopplingar eleverna gör till andra berättelser, berättartekniker och budskap. De ser också att när de har arbetat länge och är väl bekanta med berättelsevärlden är det möjligt att utmana eleverna. En sådan utmaning var att använda ett nytt sätt att berätta, en ny medieform – appen Book Creator – som eleverna inte hade provat förut. Resultatet visar emellertid att eleverna gillade att bli utmanade, och av intervjuerna framkommer att de inte nödvändigtvis kopplar samman svårt med negativt – tvärtom tycker de att det är kul eller roligt när det är svårt.

Som påvisats av bland andra Anna Craft (2005) och Ken Robinson (2011) finns det ett behov av en skola som tar hänsyn till dagens behov och samtidigt utbildar för morgondagen. Redan för 20 år sedan ansåg Gunther Kress och Theo van Leeuwen (2001) att såväl skola som samhälle behöver kunskap om och färdigheter i multimodalitet, liksom flexibilitet (Robinson, 2011) och kreativitet (Craft, 2005). Anna Linge (2012) och Robinson (2011) hävdar att det är nödvändigt att ändra det sätt som undervisning sker på idag för att ge utrymme åt dessa färdigheter. Detta ställer ändrade krav på lärare bland annat i form av större flexibilitet. De medverkande lärarnas reflektioner efter genomförandet av undervisningsdesignen är att man behöver tillåta flexibilitet, framför allt när det gäller tidsramarna. Förutom att erbjuda flera ingångar och flera uttryckssätt för såväl konsumtion som produktion av berättelser, vilket kan vara tidskrävande, är det viktigt att låta den kreativa processen ta tid och känna tillit till att något kommer ut genom den, förklarar lärarna. De anser att det inte är professionellt att på förhand bestämma hur lång tid undervisningsinslaget får ta och att anpassa processen efter tidsschemat snarare än tvärtom. Ett sådant förfarande innebär att kreativiteten stannar av och det finns även en risk då, tror de, att man som lärare går in i processen och tar över. Även om läraren har stakat ut riktningen, vart hen vill att eleverna ska hamna, behöver vägen fram lämnas öppen så att elevernas resor styr var de hamnar. För att undervisningen ska kunna vara flexibel både beträffande tid och

riktning är det viktigt att man planerar in utrymme för den kreativa processen. Denna flexibilitet gynnar såväl lärare som elever. Medan lärarna kan känna sig lugna i att man kommer hinna färdigt, känner eleverna sig lugna i att deras skapandeprocesser får ta den tid de behöver. Lärarna förklarar att de, genom att tänka så här, vidgar sina vyer och att också de bygger förståelse i form av lager på lager.

En slutsats som kan dras från studiens resultat är att berättelser utgör en stark didaktisk resurs i grundskolans tidigare år och att det finns en didaktisk potential i sammansättningen av kreativitet och literacy som bland annat leder till förmåga att se och uppskatta flera perspektiv (jfr Hrenko & Stairs, 2012). En annan slutsats som kan dras är att man som lärare inte behöver vara orolig för att eleverna ska uppfatta det kreativa skapandet som svårt eftersom vissa elever tycker att det är kul när det är svårt. Man får också som lärare ha lite is i magen om eleverna har svårt eller tar lång tid på sig med att komma igång med sitt arbete. En tredje slutsats som kan dras är att arbetet med berättelser, såväl receptivt som produktivt, kan möjliggöra och synliggöra elevers narrativa kompetens, men en förutsättning för att så ska ske är en undervisning som är flexibel beträffande tidsramar och riktning.

Referenser

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher, 41*(1), 16–25.

Barab, S. A. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1–14. DOI: 10.1207/s15327809jls1301_1

Bergström, G. (1972-2012). Bokserie: Alfons Åberg. Bokmakaren AB.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Routledge.

Education Business (u.å.). *Bringing together creativity and literacy*. https://education-businessuk.net/features/bringing-together-creativity-and-literacy.

Felski, R. (2008). *Uses of literature: Why literature matters*. Blackwell Publishers.

Heard, G. (2018). *Heartmaps: Elevens väg till autentiskt och kreativt skrivande*. Natur & Kultur Läromedel.

Hrenko, K. A. & Stairs, A. J. (2012). Creative literacy: A new space for pedagogical understanding. *Across the Disciplines, 9*(3). https://wac.colostate.edu/docs/atd/k12/hrenko_stairs.pdf

Kove, T. (Regissör). (2013). *Hokus pokus Alfons Åberg*. Maipo Film.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse*. Hodder.

Jenkins, H. (2008). *Konvergenskulturen – där gamla och nya medier kolliderar*. Daidalos.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].

Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Skolverket (Red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7–24). Myndigheten för skolutveckling.

Linge, A. (2012). Att undervisa för kreativitet: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *17*(3–4), 253–263.

Lundström, S. & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ kompetens: En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap, 40*(3–4), 107–117.

Martinsson, B.-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.

Møller, L. (Regissör). (2012–). *Alfons Åberg*. Maipo Film.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.

Pettersson, T. (2015). Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter. I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 13–42). Macadam.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. Capstone.

Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, *27*(3), 77–99.

Skolverket. (2018). *Kursplan för grundskolan i svenska*. Skolverket.

Svensson, A. & Haglind, T. (2021). "From the lightest light to the darkest dark": Representing Ronia, the robber's daughter in the third-grade classroom. *Educare – Vetenskapliga Skrifter,* (3), 78-101. DOI: https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4

The Reading Tub. (2022). *Creative literacy*. https://thereadingtub.org/literacy/creative-literacy/.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, *42*(1), 7–97.

Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D*, *53*(4), 5–23. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02504682.

Westlund, B. (2016). *Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?* Skolverket.

Win-Yin Chow, B., Na Na Hui, A. & Hiu-Tung Chui, B. (2018). Creative literacy activities promote positive reading attitude in children learning English as a foreign language. *Journal of Research in Reading*, *41*(2), 278–289.

Åhlin, P. (Regissör). (1979–1994). *Alfons Åberg*. Åhlins Studio PennFilm.

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

OPEN ACCESS

Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”

Catarina Schmidt & Sara Hvit Lindstrand

Sammanfattning

Bidraget utgår från ett forskningsprojekt som använder bilderboken som en utgångspunkt för språk- och kunskapsutvecklande samt litteraturdidaktisk undervisning. Artikeln utgår från en klass i årskurs 1 och den undervisning som iscensattes kring bilderboken *Molnbullar*. I artikeln undersöks vad som kännetecknar undervisningen samt dess betydelse för elevernas språkutveckling och möjliga möte med berättelsens innehåll. De empiriska data som analyserats består av en transkriberad fokusgruppsintervju med lärarna, lärarnas skriftliga reflektioner och dokumentation av undervisningen samt fotografier av det som eleverna producerat. Resultatet belyser sammantaget att eleverna kommer nära bilderbokens innehåll via sinnlighet och kroppslighet, som när de skapar ljud som låter som regnet som faller i bokens början, samt genom upprepning av språk, rörelser och gester. Slutligen framkommer textskapande genom resurser som samtal, bild och skrift, som viktigt för att eleverna ska ta till sig bilderbokens innehåll och göra kopplingar till sitt eget liv samtidigt som de utvecklar sitt språk.

Nyckelord: dialogisk högläsning, kroppslighet och sinnlighet, delaktighet, språkutveckling, möta berättelsen

Catarina Schmidt är docent i pedagogik med inriktning mot svenskämnets didaktik liksom språk- och litteraturdidaktik i de tidigare skolåren, F-6. Hennes forskning handlar om medborgerlig och ämnesdidaktisk literacy.

Sara Hvit Lindstrand är lektor i pedagogik med inriktning förskola. Hennes forskning handlar om förskolebarns språkande relaterat till meningsskapande och multimodalitet.

This contribution draws on a research project using the picture book as a starting point for scaffolding language and knowledge development, and possible pedagogical approaches for drawing on literature in classroom practices. The article focusses on a Grade 1 class and the teaching and learning that were designed using the picture book *Molnbullar* (*Cloud Buns*). In the article, it is investigated what characterizes this teaching and learning, and its meaning for the pupil's language development and possible encounter with the content of the story. The analyzed empirical data consist of one transcribed focus group interview with the teachers, their written reflections and documentation of the lessons, and photographs of what the pupils produced. The result shows that the pupils get close to the picture book's content through their senses and bodily movements, like when creating the sound of rain, which falls in the beginning of the story, and through repetition of language and gestures. Lastly, text production, through resources like conversation, images and script, appears important for the pupils to absorb the content of the picture book and to make connections to their own life, at the same time as they are developing language.

Keywords: Dialogic reading aloud, Bodily movements and senses, Participation, Language development, Encountering the story

Introduktion

Det här bidraget utgår från ett praktiknära forskningsprojekt som genomförts i samverkan med tio lärare, i förskoleklass och årskurs 1, på två skolor. Skolornas när- och bostadsområden präglas av ett högre socioekonomiskt index i jämförelse med andra områden i samma stad. En majoritet av eleverna talar ett annat språk än svenska i sina hem. Lärarna upplever att elevernas kunskaper i det svenska språket behöver stärkas, detta i termer av ett större ordförråd och förmåga att återge händelseförlopp kronologiskt. I projektet har fokus varit på att använda bilderboken som en utgångspunkt för litteraturundervisning som är språk- och kunskapsutvecklande.

Frågan hur yngre elever ska kunna involveras i undervisningssammanhang där de erbjuds meningsfulla möten med barnlitteratur är på flera sätt väsentlig. En ökande andel barn i Sverige läser böcker i liten grad eller inte alls på sin fritid, och svenska elever är i högre grad negativa till läsning jämfört med andra likvärdiga länder (Nordlund & Svedjedal, 2020). Statistik från Statens medieråd (2019b) visar att enbart 30 % av de deltagande 9-åringarna anger att de läser böcker och/eller tidningar varje dag och samma mätning visar att denna läsning avtar från 13 års ålder. Statistik visar också att barns olika digitala aktiviteter, som att se på strömmad television eller filmklipp, spela spel eller vara aktiva på sociala medier, sedan flera decennier utgör en betydande del av deras fritid (Statens medieråd, 2019a, 2019b). Det senare belyser att barn använder och skapar mening från flera olika medier och typer av texter jämsides med barnboken, liksom att allt fler barn möter berättelser på sin fritid via interaktiva digitala medier, som exempelvis filmer. Andra faktorer som också påverkar barns läsvanor och möjliga möten med barnlitteratur är de socioekonomiska villkor som formar deras uppväxtår. I bostadsområden med högt socioekonomiskt index finns en

generellt högre arbetslöshet, lägre inkomstnivå och lägre utbildningsnivå, vilket sammantaget kan medföra att barn som växer upp där möter en mer begränsad tillgång till böcker liksom färre aktiviteter kring litteratur (SOU 2012:65). Socioekonomiska ojämlikheter i Sverige har ökat det senaste decenniet (Aldén & Hammarstedt, 2016; Bunar m.fl., 2021; SOU 2020:46). Även om det finns undantag och variationer i alla områden vad gäller familjers utbildningsnivå och läsvanor, står det klart att boendesegregation och det fria skolvalet har förstärkt en skolsegregation i betydelsen att elever i ökad utsträckning fördelas mellan skolor beroende på deras socioekonomiska bakgrund (SOU 2020:46). De två senaste PISA-rapporterna visar på ett samband mellan socioekonomiska faktorer och elevers studieresultat (Skolverket, 2016, 2019b).

Elever i förskoleklass ska få möjligheter att genom lek utveckla språkliga och kommunikativa förmågor som tydligt relaterar till senare kunskapskrav i årskurs 1 och 3 (Skolverket, 2019a). Sett till de kunskapskrav som formuleras i de senast framtagna kursplanerna för ämnena svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1 och 3 är det flera aspekter av läsning och skrivande som undervisningen ska innefatta (Skolverket, 2019a). Vad gäller skönlitteraturens roll anges i syftesbeskrivningen för kursplanerna i bägge ämnena att eleverna ska få utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen och att eleverna ska ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer. Det innehåll som undervisningen ska baseras på, och som på olika sätt berör barnlitteratur, är läsrelaterade aktiviteter, där avkodning och läsförståelse övas på samt inslag kring aktivt lyssnande och återberättande av texters innehåll, där budskap resoneras om och jämförs med egna erfarenheter. De texter som dessa aktiviteter kan utgå från och som skrivs fram i båda kursplanerna inkluderar skönlitteratur för barn (från olika tider och olika delar av världen), sånger, muntligt berättande, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. De språkliga och kommunikativa aktiviteter som lärare utformar i förskoleklass och årskurs 1 bildar förutsättningar för elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. Det innehåll som undervisningen utgår från, i termer av olika texttyper liksom barnlitteratur från skilda sammanhang och genrer, och de aktiviteter som utformas i anslutning till dessa, har även betydelse för elevernas vilja och engagemang för att läsa. Inte minst blir det av vikt vad som görs i klassrum som återfinns på skolor belägna i bostadsområden med högt socioekonomiskt index.

Det tar tid att skapa positiva vanor kring läsning, och sådana vanor måste ses som väsentliga för att barn ska lära sig och fortsatt vilja läsa. Följaktligen är barn beroende av sammanhang i klassrummet där de motiveras att läsa tillsammans med andra och så småningom alltmer på egen hand. Det är barns möjligheter till meningsfull interaktion kring barnlitteratur[1] med syftet att stärka deras läsförmåga och engagemang för läsning, som står i fokus i denna artikel. I artikeln utgår vi från en av de deltagande klasserna i forskningsprojektet, en klass i årskurs 1 med 27 elever och två lärare. Den

1 Barnlitteratur definieras i artikeln som litteratur som utges speciellt för barn i åldrarna 0-18 år, antingen med tanke på högläsning eller med syftet att barnet själv ska läsa. Barnlitteratur inkluderar därmed bilderböcker samt faktaböcker och fiktiva berättelser med eller utan illustrationer i tryckt eller elektroniskt format (t.ex. Nikolajeva, 2017; Reynolds, 2011)

undervisning som iscensätts med utgångspunkt i bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019) i denna klass används i artikeln som ett illustrativt exempel för att analysera och visa på de möjliga uttrycksformer och/eller språkliga aktiviteter som framkommer genom och under lärarnas dialogiska högläsning. I det följande presenteras artikelns syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för teoretiska perspektiv på språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt samt litteraturdidaktiska perspektiv inom undervisningssammanhang där elever håller på att lära sig att skriva och läsa. I ett nästa steg redogörs för studiens sammanhang och metodologiska upplägg. Slutligen presenterar vi studiens resultat, vilket vi sedan diskuterar och drar slutsatser från.

Syfte och frågeställningar

Dialogisk högläsning innebär att elever får möjligheter till interaktion och kommunikation kring den lästa textens innehåll. Artikelns syfte är att bidra med kunskap om vilken betydelse dialogisk högläsning kan ha för yngre elevers språkliga utveckling och läsintresse. De frågor vi söker svar på är:

- Hur kan en undervisningsdesign baserad på språkliga aktiviteter bidra till att främja elevers kommunikation och interaktion?
- Vilka didaktiska möjligheter ger elevers nära engagemang med en berättelse i ett språkutvecklande arbetssätt?

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår studien från språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt (Cummins, 2001) samt litteraturdidaktiska perspektiv vad gäller barns möten med barnlitteratur (Langer, 2011; Rosenblatt, 1938/1995). Utifrån dessa perspektiv blir barns erfarande av sin omvärld, där möten med litteratur ingår, centrala (Gadamer, 1975, Merleau-Ponty, 1999).

Språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt

Med språk- och kunskapsutvecklande förhållningssätt avses att elever får möta språk och skriftspråk i sammanhang där undervisningens innehåll görs begripligt och där eleverna får utgå från och använda samma innehåll i sin egen kommunikation (Cummins, 2001; Schmidt & Wedin, 2021). Yngre elevers aktiva språkanvändning kan exempelvis ske genom samtal, dramatisering, bildskapande och skrivande. Målet med språk- och kunskapsutvecklande undervisning är att eleverna ska utveckla förståelse för undervisningens innehåll samt erbjudas rika möjligheter att använda ord och begrepp, som ingår i detta innehåll, för att därigenom utveckla språk och kunskap. Cummins (2001) framhåller elevers möjligheter att delta med sina unika personligheter samt med ett högt engagemang som väsentliga. För detta, poängterar Cummins (2001), behöver elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter bejakas.

När två eller fler uttrycksformer, som exempelvis bildskapande och tal, kombineras multimodalt kan detta leda till att innehåll tydliggörs och begripliggörs (Hvit Lindstrand, 2015; Schmidt & Häggström, 2019; Serafini, 2012; Stein, 2008).

Att möta och förstå barnlitteratur

Inom litteraturdidaktik är receptionsteoretiska perspektiv, med aktiv bearbetning och dialog som möjliggör möten av litterära innehåll, vanligt förekommande (Langer, 2011; McCormick, 1994; Rosenblatt, 1938/1995). För att elever ska kunna möta och komma in i en litterär berättelse betonar Langer (1995, 2011) vikten av att de före läsningen får ett sammanhang för vad berättelsen kan komma att handla om. Precis som med Cummins utgångspunkter för språk- och kunskapsutvecklande undervisning handlar receptionsteoretiska perspektiv om att underlätta mötet med och förståelsen av ett innehåll, i det här fallet innehållet i en litterär berättelse. Langer (2011) betonar vikten av att läsaren får möta texten och komma in i den, lämna den och reflektera över innehållet, jämföra den med andra texter och också röra sig bortom den. Dessa fem positioner som Langer tecknar innebär inte en linjär process utan i stället en ständigt pågående rörelse fram och tillbaka mellan dessa. När en läsares tolkningar möter andras tolkningar av en litterär text skapas nya möjligheter och versioner av litterära föreställningsvärldar. Detta innebär, enligt Langer, menings- och identitetsskapande processer där nya möjliga horisonter kan utforskas. Det senare går att likställa med Gadamers (1975, 1997) hermeneutiska bildningstradition, vilken beskriver upplevelsens och erfarenhetens väg som en förutsättning för att kunna tolka litteratur och nå förståelse. Med upplevelse avses här de direkta sinnesintryck som litteraturläsning kan väcka och som förutsätter en öppenhet för något nytt. Att lämna det egna för att möta något nytt, genom exempelvis litteratur, framhåller Gadamer som ett skeende, vilket han liknar vid spelets rörelse. När barn upplever innehållet i litteratur så blir deras direkta upplevelser i form av exempelvis häpenhet eller bestörtning betydelsefulla ingångar (Fatheddine & Schmidt, 2018; Felski, 2008). Detta kan leda till att de framöver når mer bearbetade erfarenheter som integreras med dem som unika personer.

Barn upplever sitt vara i världen kroppsligen och genom sina sinnen (Merleau-Ponty, 1999) och de gör det också genom möten med litteratur (Fatheddine & Schmidt, 2018; Gadamer, 1975). Att se på och studera förutsättningar för barns möten med och meningsskapande kring barnlitteratur ur dessa perspektiv bidrar med en uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen, där barns aktiva och kroppsliga deltagande ses som väsentligt (Merleau-Ponty, 1999). I detta ses barnets direkta upplevelser av litteraturens innehåll som avgörande för att det successivt ska nå en alltmer fördjupad erfarenhet och förståelse (Fatheddine & Schmidt, 2018; Felski, 2008). En väsentlig fråga berör på vilka sätt som yngre elever erbjuds att agera som läsare på, det vill säga vilka olika läsarter som de involveras i (Tengberg, 2010). En uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen väcker även frågor om de sätt som elever erbjuds att representera sig själva på genom undervisningens aktiviteter och möjliga handlingsutrymme. När elever finner vägar för att representera sig själva innebär det att de vill och vågar berätta om sig själva i relation till undervisningens innehåll, och då utan att ge avkall på sina egna språkliga och kulturella erfarenheter (García, 2009; Svensson, 2018). Tidigare forskning framhåller med tydlighet att när elever tillåts och uppmuntras att använda hela sin språkliga och kulturella repertoar, så skickas signa-

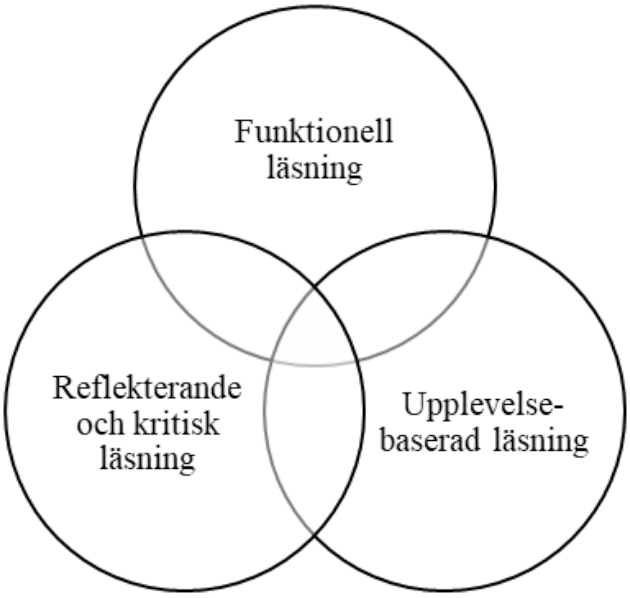
ler ut om att deras språk – och de själva – är av värde (Axelsson, 2013; Cummins, 2001; Wedin, 2020). En uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen väcker även frågor om hur den kan integreras med andra nödvändiga läspraktiker.

Integrerade läspraktiker

Det är en på flera sätt sammansatt läsförmåga som eleverna ska få möjligheter att utveckla genom undervisningen i förskoleklassen och de påföljande årskurserna. Schmidt (2018; 2021) argumenterar därför för att flera typer av läspraktiker behöver integreras i de tidigare årens undervisning, se figur 1.

Figur 1.

Integrerade läspraktiker (Schmidt, 2018, 2021).



Läspraktiker som stödjer *funktionell läsning* skapar förutsättningar för barn att utveckla igenkänning av ord, det vill säga automatiserad avkodning av skrift, vilket förutsätter fonologisk medvetenhet om det 40-tal språkljud som det svenska skriftspråket baseras på (Castles m.fl. 2018; Elbro 2004). Läspraktiker som stödjer *upplevelsebaserad läsning* skapar förutsättningar för barn att leva sig in i och på så vis komma in i en text, som exempelvis en litterär berättelse. Barns omedelbara upplevelse av något i en berättelse – en illustration, ett språkligt uttryck, ett dilemma eller en viss karaktär – kan, i likhet med barns lek, bidra till att de dras mot berättelsen och dröjer sig kvar (Gadamer, 1975; Schmidt, 2018; Steinsholt, 2012). Sådana upplevelser kan möjliggöra att barn kommer in i det litterära verket och möter dess innehåll (Langer, 2011). Läspraktiker som stödjer *reflekterande och kritisk läsning* skapar förutsättningar för barn att gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Langer, 2011; Schmidt, 2018). Barn är i hög grad beroende av interaktiv dialog om innehållet i litteratur för att på så sätt nå förståelse (Guo m.fl. 2012; Jönsson, 2007). Genom att barn uppmanas

att ställa egna frågor om innehållet i litteratur, samt tänka kring vad de eventuellt skulle vilja förändra i en berättelse, kan deras kritiska medvetenhet stärkas gällande vem eller vilka som står bakom texten, vilka som representeras, det vill säga finns med i texten och framställs på ett visst sätt, och vilka maktrelationer som framträder (Dyson, 1997; Vasquez m.fl., 2019).

Forskningsprojektets upplägg och sammanhang

Projektet innebär forskning i samverkan, där teori och praktik ömsesidigt befruktat varandra, och där lärare och forskare samverkat i tre interventioner för att förändra och utveckla klassrumspraktiken vad gäller dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1 (Carlgren, 2011).

Tre interventioner

I projektet har undervisning iscensatts i tre interventioner, med utgångspunkt i en bilderbok per intervention.[2] Under regelbundna träffar har lärare och forskare reflekterat över lärares dilemman och önskemål vad gäller bilderbokens undervisningspotential i förskoleklass och årskurs 1. Detta har gjorts med utgångspunkt i tidigare presenterade teoretiska perspektiv. Utifrån samma perspektiv har lärarna och forskarna tillsammans ringat in grundförutsättningar för kommande undervisning i respektive intervention. Målet med varje intervention har varit att eleverna ska komma in i det litterära verket och möta dess innehåll (Langer, 2011) samtidigt som de ges möjligheter till aktivt språkanvändande (Cummins, 2001). Lärarnas undervisningsupplägg grundade sig i förhållningssätt som ligger i linje med vår översättning/tolkning av Langer (2011), vilket innebar att eleverna skulle få möjlighet att:

- Komma in i berättelsen
- Vara i berättelsen
- Röra sig genom berättelsen
- Tänka om vad som kan hända i berättelsen
- Lämna berättelsen och göra något nytt (transformation).

Förhållningssätten ovan utgick dessutom från att eleverna behövde göras delaktiga på sätt som integrerade och kombinerade kroppsliga, muntliga, visuella och skriftliga uttrycksformer, och där lärarnas modellering samt den möjliga interaktionen mellan elever och mellan lärare och elever utgjorde en viktig grund. Det fanns även en tydlig utgångspunkt i att bilderböckernas innehåll och konstnärliga potential skulle göras begripligt och användas för aktiv språkanvändning, där språkets formaspekter successivt integrerades (Cummins, 2001; Schmidt & Wedin, 2021). Lärarna fick konkreta

2 Dessa bilderböcker ingick i projektet: *Simbassängen* (Lee, 2016), *Molnbullar* (Baek, 2019), *Sagan om det röda äpplet* (Lööf, 1974). Bilderböckerna valdes utifrån att de möjliggör språk- och kunskapsutvecklande samt litteraturdidaktisk undervisning (vilket självfallet andra val av bilderböcker också möjliggör).

förslag av oss forskare till undervisningsupplägg tillsammans med uppmaningen att anpassa dessa till sina elevgrupper.

Etiska hänsynstaganden

Etiska hänsynstaganden har gjorts utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer (2017). I ett första steg har berörd rektor och därefter berörda lärare informerats för att därefter tillfrågas om sitt godkännande för att delta, och i ett nästa steg har samma sak gjorts med elevernas föräldrar/vårdnadshavare. Samtliga deltagande har informerats om sin rätt att avsluta sitt deltagande i projektet närhelst de vill och utan att ange något skäl för det. Alla tillfrågade har gett sitt skriftliga samtycke till att delta i projektet på de villkor som angetts, inklusive godkännande för publicering av forskningsresultat. Elevers och lärares identitet skyddas på så sätt att fingerade namn används, och de fotografier som tagits av forskare avslöjar inte någon deltagares identitet.

Fallstudie inom det större forskningsprojektet

Detta bidrag utgår från den undervisning som iscensattes i en klass med 27 elever och två lärare i årskurs 1 med utgångspunkt i bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019). Lärarna genomförde undervisningen självständigt, utifrån de förutsättningar som tidigare redovisats, och under en tidsperiod på fyra veckor.

Den undervisningen som iscensattes och genomfördes utifrån denna bilderbok utgör det fall som är i fokus i artikeln (Yin, 2018). Valet av detta fall gjordes med utgångspunkt i att lärare och forskare hade samarbetat en tid kring bilderböcker och etablerat relationer sig emellan. Eleverna hade också varit tillsammans som klass under några månader och lärt känna såväl varandra som skolans sammanhang. Interventionen var den andra av tre interventioner. Den genomfördes under en tid på terminen som var relativt ostörd från högtider och annat som kan påverka möjligheter till samverkan i ett forskningsprojekt. Skolan ligger i ett mångkulturellt område i en medelstor svensk stad. Samtliga elever i klassen har ett annat förstaspråk än svenska. Den ena läraren, Maria, har arbetat i 34 år och den andra läraren, Zara, har arbetat i två år (namnen är fingerade).

Metodologi

Fallstudien utgår från etnografiska och reflexiva förhållningssätt på så vis att vi som forskare vill söka förstå på vilka sätt som dialogisk högläsning kan innebära att yngre elevers språk och läsintresse stärks, och varför (Hammersley & Atkinson, 1989). Barndom påverkas genom de synsätt studien tar avstamp ifrån av uppväxtvillkor och socialisering i relation till exempelvis etnicitet, socioekonomiska uppväxtvillkor, språklig bakgrund och ålder. Undervisning sker utifrån detta kontinuerligt i olika situationer och sammanhang. Det är också utifrån dessa reflexiva förhållningssätt som vi har interagerat med lärare och elever. Efter det att lärarna genomfört interventionen kring *Molnbullar* (Baek, 2019), genomfördes en fokusgruppsintervju med dem. En semistrukturerad frågeguide användes som behandlade lärarnas erfarenheter och tankar om den dialogiska högläsningens roll, elevernas deltagande samt identifierade fram-

gångsfaktorer och/eller utmaningar. Syftet med intervjun vara att få fram och synliggöra de två lärarnas erfarenheter, tankar och kunskaper om dialogisk högläsning för och med yngre elever (Halkier, 2010). Lärarna dokumenterade själva sin undervisning genom sociala medier, fotografier och undervisningsunderlag, vilket vi forskare fick ta del av. I linje med det större forskningsprojektet fyllde de även i en reflektionslogg utifrån bland annat nedanstående frågeställningar (och som sedan följdes upp gemensamt med alla lärarna i projektet):

- Vilka aktiviteter intresserade eleverna?
- Blev eleverna delaktiga och i så fall hur?
- Vilka språkliga aktiviteter möjliggjordes?
- Hann du se om någon/några av eleverna tog till sig ord som blev deras?

Efter den genomförda interventionen kring *Molnbullar* (Baek, 2019) besökte vi eleverna och deras lärare i den aktuella klassen i årskurs 1 och samtalade med dem i helklass för att få ta del av deras tankar om olika aspekter i berättelsen.

Analys

Fallstudiens empiriska material består av en transkriberad fokusgruppsintervju med lärarna, lärarnas egen dokumentation av undervisningen (fotografier och inlägg på klassens sociala forum) tillsammans med deras skriftliga reflektioner (reflektionslogg i projektet) samt forskarnas fältanteckningar och fotografier från två besök i klassrummet. Studiens reflexiva design har bidragit till att analysarbetet har pågått parallellt med datainsamlingen. Möten mellan forskare, lärare, elever och dokumentationsmaterial kan förstås som möten varigenom en narrativ text växt fram som handlar om skeenden och deltagande om bilderbokens innehåll.

Tabell 1.

Empiriska data.

Empiriska data
En transkriberad fokusgruppintervju med de två lärarna (Maria och Zara).
Lärarnas egen dokumentation av undervisning (fotografier, filmklipp, undervisningsunderlag)
Lärarnas ifyllda reflektionslogg
Dokumentation av 2 besök i klassrummet (forskares fältanteckningar och fotografier)

Efter det att forskarna var och en hade läst och gjort anteckningar i det transkriberade materialet från fokusgruppsintervjun genomfördes en första gemensam analys utifrån studiens frågeställning om elevers möjligheter till interaktion och kommunikation kring bilderbokens innehåll. Detta första steg i analysen synliggjorde olika

aktiviteter som lärarna iscensatt. I fokus för fortsatt analys var de meningsskapande möjligheter, i termer av multimodala resurser, materiella resurser och digital teknologi, som framkom. Analysen rörde sig i detta skede mellan olika delar av det insamlade materialet vilket betyder att forskarna såg mönster likväl som samband mellan lärarnas utsagor och andra delar av empirin. Utifrån de aktiviteter och resurser som framkom, visade sig även dimensioner i interaktionen av sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande). Analysprocessen innebar en växelverkan mellan problemställning, teoretiska begrepp, empiriskt material, forskarnas tidigare erfarenheter och strävan efter öppenhet. Slutligen valdes tre didaktiska vinjetter ut där dessa dimensioner var tydliga och gav möjligheter till en mer fördjupad analys med fokus på hur elever interagerar med berättelsens innehåll.

Resultat

Bilderboken *Molnbullar* (Baek, 2019) börjar med följande rader: ”En morgon när jag slog upp ögonen såg jag regnet falla genom fönstret”. Ovanför den skrivna texten illustreras fönstret där regnets droppar syns mot en mörkblå bakgrund. Kattbarnen går ut i regnet och ser ett litet vitt moln som fastnat på en trädgren. De tar hem molnet, varpå molnbullar bakas och äts med följden att barnen och deras mamma svävar upp i luften. Pappan har sedan länge rusat i väg till jobbet. Barnen flyger i väg efter honom med en påse molnbullar i handen. Flera av bilderna tecknas mot en djupblå himmel som ofta kontrasteras mot kattbarnens gula regnjackor. Bilderna bär berättelsen framåt. Den skrivna texten kompletterar bilderna vad gäller berättelsens kronologi och miljöer. Genom den skrivna texten framkommer också vad karaktärerna säger. Berättelsen berättas av det äldre syskonet och hela tiden ur de två kattbarnens perspektiv. I det följande exemplifieras undervisningens aktiviteter samt den interaktion och kommunikation som möjliggjordes. Detta presenteras genom tre vinjetter, vilka belyser undervisningens didaktiska utformning utifrån bilderbokens innehåll. Efter respektive vinjett sammanfattas den interaktion och kommunikation som möjliggjordes genom undervisningens aktiviteter, multimodala/materiella/digitala resurser samt kroppsliga och sinnliga resurser där också fantasi och lek ingår.

Vinjett 1: Regn och moln

I syfte att underlätta för eleverna att komma in i berättelsen gav lärarna dem möjligheter att utforska hur regn låter och reflektera kring vad ett moln är. Eleverna fick beskriva hur det känns när det regnar. De skapade sedan regnljud tillsammans som de spelade in, lyssnade till och publicerade på ett socialt forum som klassen delar. Läraren Zara berättar att hon innan boken presenterades valde att modellera sin egen känsla för moln inför eleverna. Hon var nyfiken på elevernas tankar om moln, som exempelvis när det bildas moln, hur ett moln känns och vilka färger moln har. Zara menar att hon i denna situation utgick från ett förslag till undervisning från oss som forskare, vilket var att tillsammans med eleverna utforska frågan *Hur bär man ett*

moln? Detta gjordes i halvklass och eleverna stod i ring så att de skulle kunna se varandra och röra sig. Lärarkollegan Maria framhåller att ringen av elever och lärare skapade närhet och gemenskap. Zara introducerade denna aktivitet genom att hålla ett fiktivt moln i famnen och samtidigt prata om sina känslor kring molnet. Hon bad sedan eleverna att bära sina egna moln och beskriva dem.

Figur 2.

Moln.

Elevernas beskrivningar av sina egna moln genererade ord, som exempelvis: ”tungt”, ”lätt”, ”regnbågsfärgat” och ”med stjärnor på”. I den här processen menar Zara att hon utmanade eleverna genom att problematisera deras beskrivningar. Om en elev beskrev sitt moln som mjukt så uppmanade Zara eleven att fortsätta förklara varför. Eleverna berättade också om sina känslor för moln. En elev berättade följande: ”Det är tråkigt med moln, det är tråkigt när det regnar ute” och fortsatte: ”Det är inte roligt med moln för jag vill att det ska vara sommar och sol”. Alla elevers beskrivande ord

av moln skrevs upp av lärarna, vilket kom att utgöra underlag för en gruppuppgift där moln skapades utifrån olika materiella resurser, som exempelvis silkespapper och bomull. När molnet var färdigt fick eleverna presentera sitt moln med hela meningar som exempelvis: ”Mitt moln är lätt och rosa med små glittriga stjärnor på”. Som stöd för att kunna berätta i hela meningar fick eleverna använda färdiga exempelmeningar, vilka lärarna dels samlat in från elever, dels själva skrivit ner som stöd. Eleverna fick också känna på varandras moln när de var färdiga. Zara berättar att eleverna tog intryck av varandra och ibland lånade beskrivande ord av sina kamrater eller av lärarna. Parallellt med detta uppmanades eleverna att tillsammans med föräldrar/vårdnadshavare ta reda på vad ord som exempelvis ”molnbullar” och ”tungt” heter på deras respektive förstaspråk. I detta skede återkom respons från barn och föräldrar som handlade om att ”det finns inget som heter molnbullar på vårt språk, vi har frågat på sfi[3] men de visste inte", varpå ytterligare förklaringar kunde ges i linje med berättelsens innehåll. De färdiga molnen hängdes upp i en korridor som samtliga elever på skolan passerar dagligen (se figur 2). Där kom också många andra elevalster som skapades och blev resultatet av arbetet med bilderboken att sättas upp.

I vinjett 1 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till berättelsens början. Genom de multimodala resurser som används möjliggörs språkande om regn och moln, i termer av ord, ljud och meningar samt spatialt meningsskapande, i termer av kroppslig rörelse i och genom rummet. Genom de multimodala och digitala resurser som används möjliggörs lyssnande på regnljud samt publicering av eget regnljud. Genom de materiella resurser som används, i termer av papper, bomull, färg etcetera möjliggörs tredimensionellt skapande av moln. Vidare integreras sinnliga och kroppsliga resurser som möjliggör lek, fantasiskapande och samtalande, vilket sammantaget bildar en grund för gemensamt textskapande kring berättelsens början.

Tabell 2.

Interaktion och kommunikation. Regn och moln.

Bilderbokens början – regn och moln	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
Det regnar. *Hur låter regn?*	Samtalar om hur regn känns, ser ut och låter. Skapar regnljud Lyssnar på regnljud Publicerar regnljud	Språkande (ord och ljud) Digital plattform	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Upprepning av rörelser och gester Samtalande (del av textskapande)
Ett litet moln. *Hur bär man ett moln?*	Samtalar om hur moln känns och ser ut. Bär moln. Samlar ord om moln. Skapar moln. Berättar om sitt moln.	Språkande (ord, meningar) Spatialt (placering i ring och rörelse genom rummet) Tredimensionellt skapande (varierande material)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande, berättande (del av textskapande)

3 Sfi är utbildning i svenska för invandrare.

Den interaktion och kommunikation som synliggörs innebär att eleverna erbjuds ett sammanhang där de kan komma in i berättelsen från början (Langer, 2011), men också att de erbjuds möjligheter att utveckla sitt ordförråd kring detta sammanhang (Cummins, 2001). När eleverna uppmanas att ta med sig några av berättelsens ord till sina respektive hem för att översätta dem till sina förstaspråk innebär det att en signal sänds ut om att deras språk är av värde (Axelsson, 2013; Cummins, 2001). När eleverna uppmanas att bära och beskriva känslor för sina egna moln, kan det möjliggöra att deras personliga identiteter bejakas i relation till den berättelse som de har börjat att komma in i (Langer, 2011). Slutligen synliggörs hur olika uttrycksformer, och digitala resurser, kombineras multimodalt, vilket kan vidga möjligheterna till aktiv språkanvändning (Cummins, 2001; Schleppegrell, 2004).

Vinjett 2: Mamman bakar molnbullar

I bilderboken kommer barnen hem med ett litet moln som mamman bakar bullar av. Utifrån denna händelse valde läraren Maria att iscensätta aktiviteter i tre steg. ”Då tänkte jag”, berättar Maria, ”hur ska de få något språk med sig?”. Bokens bilder av bullbaket, och instruktionerna, förstorades upp på den interaktiva tavlan, något som Maria och Zara berättar att de alltid gör. Lärarna ser också till så att alla elever kommer så nära barnbokens innehåll som möjligt. Maria säger: ”Alla elever har en bra plats utifrån sina behov” och Zara fortsätter: ”Eleverna måste känna att de är med i texten”.

I ett första steg visades bilderna samtidigt som de skrivna instruktionerna lästes och upprepades tillsammans flera gånger. Efter läsningen ställde Maria frågor, som exempelvis "Vad tror ni att molnbullarna kommer att smaka?" Maria och Zara var beredda att skriva upp elevernas förslag på vad bullarna skulle komma att smaka, men det enda förslag som kom var ”gott”. För att ge eleverna flera begrepp för smak lånade Maria eleverna ordet ”ljuvligt”. Maria sa till eleverna: ”Det smakar ljuvligt med molnbullar, det är mitt ord och det ger jag till er” och så skrev hon upp orden ’gott’ och ’ljuvligt’ på blädderblocket och bad barnen säga efter. Några fler ord skrevs upp och orden upprepades av eleverna. Maria berättar att de ofta använder sig av strategin att elever kan låna ett ord eller en mening av dem.

Dagen efter var bordet längst fram i klassrummet uppdukat med ingredienser för bullbak. Maria visade ingredienserna och eleverna fick härma efter och säga orden högt. På varje elevs bord fanns bildstöd för bullbakets olika steg. Under det att Maria bakade bullar fick eleverna härma olika fraser efter henne som ”ta fram skålen”, ”ta fram sleven”, ”mera mjöl” och ”degen får inte fastna”. När Maria knäckte ägget i skålen, så gjorde eleverna det i luften, och när Maria knådade den riktiga degen, så knådade eleverna en fiktiv deg framför sig på bordet. Mara berättar att hon genom dessa tillvägagångssätt ville ”se till att eleverna fick språk med sig som de fortsatt kunde dra nytta av”. Maria framhåller att det handlar om att upprepa orden i berättelsen och om att låta eleverna upprepa orden.

Därefter fick eleverna i par skriva om bullbaket med stöd av sex bilder. I klassrummet fanns nu ord uppskrivna som tidigare talats om i samband med bullbaket, som exempelvis de olika ingredienserna och de olika förslagen för hur en molnbulle skulle

kunna smaka. Eleverna fick skriva exakta meningar om bullbaket, från början och steg för steg. Maria säger: ”Vi hade sex bilder och man kan säga att det var ganska avancerat, mer avancerat än vad vi gjort innan i ettan”. Den sista meningen skulle handla om vad eleverna trodde att molnbullen skulle smaka och här var eleverna tvungna att ta ett annat ord än ”gott”. När eleverna gick hem den dagen, efter det att de slutligen hade smakat molnbullar, ljudinspelades varje elevs svar på vad molnbullen smakade. En elev svarade: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. En video med bullbaket publicerades på klassens sociala forum. Återigen uppmanades eleverna att berätta och samtala med sina föräldrar om det de varit med om i klassrummet på det eller de språk som används i hemmet.

I vinjett 2 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till bakandet av molnbullar i berättelsen. Genom de multimodala resurser som används möjliggörs språkande om bullbak, i termer av ord och meningar i tal och skrift som kombineras med visuellt stöd samt materiella resurser för bakning. Vidare möjliggörs spatialt meningsskapande, i termer av gester och rörelser under bullbaket. Genom de digitala resurser som används möjliggörs närhet till bilderbokens sidor. Genom sinnliga och kroppsliga resurser möjliggörs fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (gemensamt och i par) i form av samtalande, agerande och skrivande. Flerspråkiga resurser framkommer till viss del genom att eleverna uppmanas att berätta om det de gjort i anslutning till bilderboken. Videon blir här ett stöd för eleverna att interagera med sina föräldrar via deras förstaspråk och då kring ett innehåll som gjorts begripligt för dem.

Tabell 3.

Interaktion och kommunikation. Mamman bakar molnbullar.

En central händelse - mamman bakar bullar	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
Mamman bakar bullar. Vad tror ni att bullarna kommer smaka?	Läser instruktionerna, visar bilderna. Samtalar om hur molnbullarna smakar. Samlar ord, lånar ord.	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande)
Bakar molnbullar i klassrummet.	Visar ingredienser, härmar orden. Härmar fraser och rörelser för bullbak.	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Spatialt (rörelser, gester för bullbak) Visuellt (bildstöd) Bullbak (ingredienser, skål, slev etc.)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Upprepning av språk, rörelser och gester Samtalande, agerande, skrivande (textskapande)
Skriver om bullbaket	Skriver i par om bullbak.	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Visuellt (bildstöd) Digital teknologi för skrivande	Textskapande
Smakar molnbulle	Smakar molnbulle och säger vad den smakar.	Språkande (ord, fraser i tal)	Samtalande

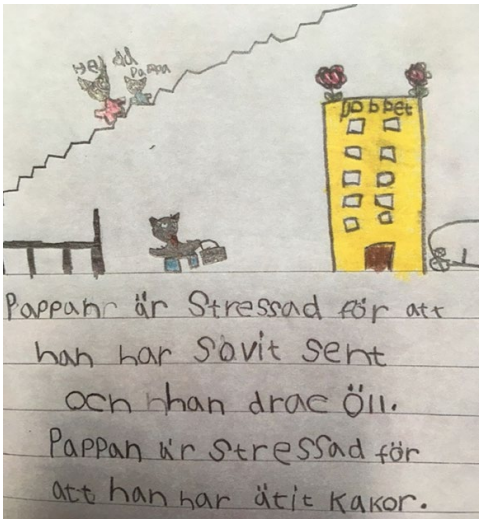
Återigen synliggörs undervisning där berättelsens innehåll görs begripligt och där eleverna successivt får använda språk aktivt i kombination med multimodala resurser (Cummins, 2001). Vidare synliggörs hur gemensam upplevelsebaserad läsning möjliggörs, dels genom dokumentkamera så att eleverna kommer nära bilderbokens visuella och skriftliga budskap, dels genom att eleverna själva får vara med om att baka molnbullar. Den upplevelsebaserade läsningen integreras i ett nästa steg med skrivande i par, vilket stöttar inkodning av språkljud och bokstavstecken i linje med funktionell läs- och skrivförmåga (Schmidt 2018; 2021). När bullbaket publiceras som video på ett gemensamt socialt forum för barn och vårdnadshavare möjliggörs möten mellan skola och hem där flera språk kan användas och bindas samman (García, 2009; Svensson, 2018).

Vinjett 3: Svävar fram över staden

I berättelsen hinner pappan inte äta frukost. Han måste till jobbet och säger: ”Åh, nej! Jag är sen, jag kommer för sent!”. Zara berättar hur de tillsammans läste sidorna fram till denna passage flera gånger och fortsätter: ”Fler och fler elever kunde se fler detaljer och kunde också dela med sig av sina erfarenheter av en stressad vuxen”. Genom samtalet och ytterligare ett varv med samtal kunde eleverna berätta mer och mer, exempelvis om lärare som är stressade och om hur man ser ut när man är stressad. Under samtalet bad Zara barnen att de skulle berätta med hela meningar eftersom hon samtidigt skrev ner vad barnen sa. Lärarna menar att det är viktigt att hela tiden ha högt ställda förväntningar på eleverna och deras språkliga kommunikation. Maria säger: ”Eleverna behöver erbjudas att vara delaktiga och aktiva i sin egen lektion med högt ställda förväntningar på sig”. Det var under denna aktivitet, det vill säga samtalet om när vuxna är stressade och varför, som tanken föddes att eleverna i skrift och bild individuellt skulle kunna berätta om varför pappan i berättelsen är stressad. En elev berättade så här, se figur 3.

Figur 3.

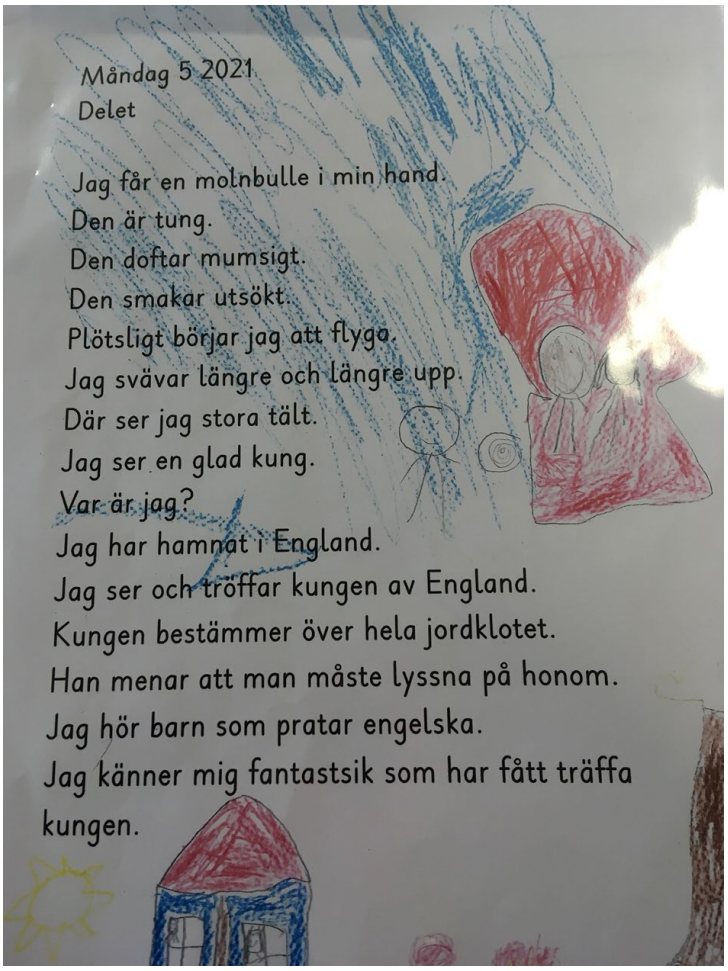
Pappan är stressad för att …



När eleverna skapade dessa texter hade de, som Maria berättar, ”fått massor av stöd varför vuxna kan vara stressade. Maria lägger till: ”Det är då kan de producera”. När de läste om pappan blev det också så, berättar Maria, att de använde dokumentkameran för att zooma in på pappan, varpå lärarna frågade eleverna: ”Hur ser pappan ut här?”. Lite längre fram i berättelsen susar kattbarnen ut genom fönstret och över staden på väg efter pappan för att också han ska få smaka på molnbullarna. Dessa sekvenser, med bilder och skriven text, lästes flera gånger. Fraser som ”Oj! Vad gott det ska bli!”, ”Han flög högre och högre” och ”Puh, det var tur” upprepades tillsammans i klassen. Efter att ha fått detta med sig i bagaget ställdes eleverna inför att leva sig in i vad som händer om de får en molnbulle i sin hand. Inför detta nya moment av textskapande modellerade Zara vart hon skulle flyga och tog då hjälp av Google Earth för att visa hur hon lämnade skolan, staden där skolan är placerad och vidare långt bort från Sverige. I elevernas texter framkommer i flera fall deras olika språkliga och kulturella bakgrunder. I deras texter nämns länder och släktingar. En av eleverna berättar så här, se figur 4.

Figur 4.

Jag får en molnbulle i min hand.



I vinjett 3 utgår undervisningen från aktiviteter som relaterar till varför pappan i berättelsen är stressad och vad som händer om eleverna får molnbulle i sin hand. Multimodala och digitala resurser som exempelvis läraren Zaras flygfärd, möjliggör för eleverna att komma nära och kunna göra tolkningar av berättelsens innehåll. Dessa tolkningar utmanas av lärarna och transformeras i nästa steg av eleverna till skrift och bild. De integrerade kroppsliga och sinnliga resurserna möjliggör fantasi och lek, upprepande rörelser, gester och språk samt textskapande.

Hela bilderboken bearbetades successivt över cirka fyra veckor. Mot slutet fokuserades än mer elevernas flerspråkiga resurser. Elevernas föräldrar uppmanades att återberätta berättelsen på det eller de språk som talas hemma, något som flera av dem gjorde. Eleverna fick hjälp av såväl modersmålslärare som föräldrar med att översätta berättelsen till sina förstaspråk. Via egen kontakt fick de arabisktalande eleverna tillgång till bilderbokens bilder i kombination med arabiskt tal. Flera av föräldrarna skickade ljudfiler där bilderboken berättades på olika modersmål. ”Det här blev ytterligare ett varv”, förklarar Maria, ”ett varv med modersmålet”.

Tabell 4.

Interaktion och kommunikation. Svävar fram över staden/bortom berättelsen.

Svävar fram över staden	Undervisningens aktiviteter	Multimodala resurser Materiella/digitala resurser	Litteraturdidaktiska dimensioner
Pappan är stressad. Varför tror ni att han är stressad?	Läser flera sidor/sekvenser tillsammans flera gånger. Titta på och zoomar in bilderna. Samtalar flera varv. Skriver ner elevernas tankar. Individuellt textskapande	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande)
Puh, det var tur!	Läser flera sidor/sekvenser tillsammans flera gånger. Upprepar fraser.	Läsande och språkande (ord, meningar) Visuellt (bilder) Digital teknologi (interaktiv tavla)	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande där ord samlas (del av textskapande) Upprepande av språk, rörelser och gester.
Du får en molnbulle i din hand.	Modellering av flygfärd Textskapande av egen flygfärd	Språkande (ord, fraser i tal och skrift) Visuellt Digital teknologi	Sinnlighet, kroppslighet Fantasi, lek Samtalande, agerande, skrivande (textskapande)

När eleverna tänker om och skriver om varför pappan är stressad, så möjliggörs detta genom att upplevelsebaserad och gemensam läsning integreras med funktionell läsning och skrivande samt reflekterande läsning och skrivande (Schmidt, 2018, 2021). När eleverna uppmanas att tänka om och skriva om vad som skulle hända om de fick en molnbulle i sin hand, så möjliggörs, genom Zaras modellering, att de kan dela med sig av sina egna språkliga och kulturella identiteter (García, 2009).

Sammanfattning

Resultatet visar att en undervisningsdesign baserad på språkliga aktiviteter bidrar till elevers meningsskapande dimensioner av sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande). Dessa dimensioner karaktäriseras av att de är i rörelse och beroende av varandra, snarare än åtskilda från varandra. Det betyder exempelvis att sekvenser som innebär upprepning av ord och fraser är tätt sammanflätade med gester. Gesterna bär fram språk och tvärtom.

Sammantaget belyser resultatet att eleverna kommer nära bilderbokens innehåll via sinnlighet och kroppslighet, som när de skapar ljud som låter som regnet som faller i bokens början. Vidare belyser resultatet att undervisningen har inslag av fantasi och lek, som när eleverna bär moln och byter moln med varandra eller själva fantiserar om vart de skulle flyga om de fick en molnbulle i sin hand. Undervisningen möjliggör också upprepning av språk, rörelser och gester, som när eleverna härmar efter sin lärare med gester, rörelser och ord samtidigt som läraren bakar molnbullar. Slutligen framkommer textskapande genom resurser som samtal, olika material, bild och skrift samt digital teknologi, vilket utgår från och hänger samman med de tidigare beskrivna dimensionerna. Exempelvis visar eleverna med sina ansikten och kroppar hur någon ser ut som är stressad och sedan målar, ritar och skriver de om varför pappan i berättelsen är stressad.

De didaktiska möjligheter som framkommer genom elevers engagemang kan sammanfattas genom med stöd av läraren Maria som menar att: ”Jag tänker att det måste vara olika varv, men varje varv får inte se likadant ut”, och hon fortsätter: Det måste läggas till någonting så att eleverna inte tappar intresset”. Läraren Zara tillägger: ”Det räcker inte bara med att läsa boken och ställa lite öppna frågor, utan barnen måste få leva sig in i texten, de måste vara med som att det är de som upplever det som händer”. Zara säger att hon hela tiden fick ”visa hur man gör när man läser”. Maria betonar vikten av att använda rösten och kroppen ”för att det entusiasmerar och smittar”.

Diskussion

Resultatet belyser en dialogisk praktik utifrån en bilderbok där resurser som sinnlighet och kroppslighet, fantasi och lek, upprepning av språk, rörelser och gester samt textskapande (genom samtalande, tredimensionellt skapande och/eller bildskapande samt skrivande) integreras. Sammantaget verkar dessa resurser vara betydelsefulla för att eleverna ska kunna möta och förstå den aktuella berättelsen på sätt som stärker såväl deras språk som vilja att lyssna till lärares högläsning. Resultatet belyser på samma gång också hur praktiker som integrerar funktionell läsning med upplevelsebaserad läsning samt reflekterande och kritisk läsning (Schmidt, 2018, 2021) kan utformas med utgångspunkt i en bilderbok. När eleverna härmar/ekar rörelser, gester och ord, som de nyss mött genom bilderbokens innehåll och genom samtalet om det, påbörjas en igenkänning av ord som blir en väg mot funktionell läsning (Castles m.fl. 2018; Elbro, 2004). När eleverna använder de nya orden i sin egen kommunikation genom aktivt textskapande i bild och skrift så förstärks igen kopplingen

mellan ljud och bokstav, och eleverna skriver om ett innehåll som gjorts begripligt för dem (Cummins, 2001). Inte minst belyser resultatet undervisning som integrerar upplevelsebaserad läsning med reflekterande läsning. Vi menar att den iscensatta undervisningen möjliggör för eleverna att leva sig in i och på så vis komma in i det litterära verket (Langer, 2011). Undervisningen förstärker bilderbokens magi när läraren och eleverna bakar egna molnbullar eller när eleverna själva får en molnbulle i sin hand. Här blir elevernas språkande, fantiserande och kroppsliga erfarande centralt (Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 1999; Steinsholt, 2012). Det finns, menar vi, stor anledning att i undervisningssammanhang verka för att elever från tidig ålder får möta just sådana läspraktiker där upplevelsebaserad läsning med tydlig koppling till berättelsens innehåll bjuder in och involverar eleverna, kroppsligt, sinnligt och kommunikativt, i berättelsen så att de genom det kommer in i det litterära verket och möter dess innehåll (Langer, 2011). Den upplevelsebaserade läsningen blir på så vis en bro över till den mer reflekterande läsningen där eleverna erbjuds gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Langer, 2011; Schmidt, 2018), som när eleverna funderar över varför pappan i berättelsen är stressad. Resultatet visar också hur eleverna går bortom bilderbokens innehåll. Genom undervisningens utformning, flyger eleverna mot en ny möjlig horisont (Gadamer, 1975; Simon & Campano, 2015). Med utgångspunkt i den reflekterande läsningen skulle också kritisk läsning kunna nås, där elevernas autentiska frågor om innehållet än mer införlivas. Det senare kräver dock tid och fördjupning, att tid läggs på dialogisk högläsning och att det språkande och den kommunikation som följer på det, utifrån elevers olika förutsättningar och erfarenheter, ses som giltig och betydelsefull. Vi menar att den undervisning som de två lärarna iscensatt under fyra veckor beskriver just giltig och betydelsefull undervisning, som kan göra skillnad för elever vad gäller deras ingångar till litteratur liksom deras möjligheter att utveckla språk-, läs- och skrivförmåga samt engagemang för läsning. Sammantaget belyser resultatet bilderbokens potential, vikten av att förstärka och förstora dess innehåll genom digital teknologi samt en elevaktiv undervisning genom en mångfald av meningsskapande resurser.

Resultatet belyser vikten av en holistisk syn på litteraturundervisning, något som förutsätter en förståelse för de undervisningssammanhang som förskoleklassen och årskurs 1 ingår i och innebär. Lärare i dessa årskurser har ett uppdrag att införliva flera aspekter av läsning (och skrivande), något som togs upp inledningsvis i artikeln. Vi menar att den tidiga läs- och skrivundervisningen behöver innebära att funktionell läsning integreras med såväl upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Målet är att eleverna ska erbjudas möjligheter att representera sig och sina unika identiteter i relation till bilderbokens innehåll.

Referenser

Aldén, L. & Hammarstedt, M. (2016). *Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad*. https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016_1-till-webben.pdf

Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547–577). Studentlitteratur.

Baek, H. (2019). *Molnbullar*. Tranan.

Bunar, N., Hagström, M. & Rojas, C. (2021). *Barn och ungdomar i stadens olikheter*. Natur & Kultur.

Carlgren, I. (2011). Forskning, ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet om en 'klinisk' mellanrumsforskning. I S. Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningmodeller* (s. 64–79). Stiftelsen SAF & Lärarförbundet.

Castles, A, Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(2), 5–51. DOI: 10.1177/1529100618772271

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Studies.

Dyson Haas, A. (1997): *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Teachers College Press.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.

Fatheddine, D. & Schmidt, C. (2018). Bortom horisonten: Läsning som in- och utlevelse. *Utbildning & Lärande*, *12*(2), 62–75.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.

Gadamer, H G. (1975). *Truth and method*. Routledge.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Basil/Blackwell.

Guo, Y., Justice M. L., Kaderavek, N. J. & McGinty., A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, *35*(3), 308–327.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge.

Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].

Jönsson, K. (2007). *En studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Langer, J. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.

Langer, J. (1995). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.

McCormick, K. (1994). *The culture of reading and teaching in English. Manchester* University Press.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.

Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Tredje upplagan. Studentlitteratur.

Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsningens årsringar. Rapporter och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd*. Svenska förläggareföreningens ek. för.

Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.

Schleppegrell, M J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.

Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!” *Pedagogisk Forskning i Sverige, 26*(24), 81–99.

Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, *27*(3), 77–99.

Schmidt, C. & Wedin, Å. (2021). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Förskoleklass/002-Lasa-0-skriva/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M2_F-3_03A_01_flersprakighet.docx

Schmidt, C. & Häggström, M. (2019). Literacy and multimodality in Swedish teacher education: Understanding and bringing together theory and practice. *Utbildning & Lärande*, *13*(7), 7–23.

Serafini, F. (2012) Expanding the four resources model: reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, *7*(2), 150–164.

Skolverket. (2020). *Nya språket lyfter*. Skolverket.

Skolverket. (2019 a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (Sjätte upplagan). Skolverket.

Skolverket. (2019b). *Pisa 2018*. Rapport 487. Skolverket.

Skolverket. (2016). *Pisa 2015*. Rapport 450. Skolverket.

SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2012/09/sou-201265/

SOU 2020:46. *En gemensam angelägenhet*. https:// www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/

Statens medieråd. (2019a). *Småungar & medier 2019*. https://www.statensmedierad.se/download/18.1ecdaa0017633a0d6666153/1607512034789/Småungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf

Statens medieråd. (2019b). *Ungar & medier 2019*. https://www.statensmedierad.se/download/18.1ecdaa0017633a0d6666107/1607510806657/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf

Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, Rights and Resources*. Routledge.

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

Svensson, G. (2018). *Transspråkande – Bakgrund, teorier och exempel*. https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c779/1619511438329/translanguaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf

Tengberg, M. (2010). Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, *40*(3–4), 81–90.

Vasquez, V., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, *96*(5), 300–311.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wedin, Å. (2020). Flerspråkighet, identitet och lärande. I K. Forsling & C. Tjernberg (Red.), *Skrivundervisningens grunder*, (s. 247–262). Gleerups.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6. uppl). SAGE.

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

OPEN ACCESS

Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma

Åsmund Hennig

Sammanfattning

Artikkelen presenterer analyser av to litterære samtaler av romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) av Bjørn Ingvaldsen. Samtalene blir gjennomført på mellomtrinnet, i små, elevstyrte grupper. Målet er å få et bilde av elevenes litterære faglighet, slik den kommer i uttrykk i samtaler om en roman med etiske problemstillinger og moralske dilemma, og der instruksjonen legger vekt på spørsmålsstilling. Transaksjonsteori og dialogisk orientert samtaleteori danner grunnlaget for analysekategoriene som er blitt utviklet. Analysene leder til funn som inviterer til en utforsking av spillet mellom elevers ulike litterære faglighet, blant annet slik denne blir påvirket av både varierende ferdigheter i litterære samtaler som metode og ulik litterær leseferdighet.

Nyckelord: etikk, etik, litterær faglighet, litterär kompetens, litterære samtaler, litterära samtal, mellomtrinn, mellanstadiet, spørsmålsstilling, frågeställning

Åsmund Hennig undervisar vid grundskollärarutbildningen vid Universitetet i Stavanger. Han har publicerat flera artiklar och böcker om litteraturundervisning och barn- och ungdomslitteratur.

Abstract

This article discusses two literary conversations about the novel *The Obedience Test. An Imaginative story about a child* [*Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*] (Ingvaldsen, 2017). The literary conversations are conducted at the intermediate level (grade 6), in small, student-led groups. The goal of the article is to gain a better understanding of students' literary proficiency, as it is expressed in conversations about a novel with ethical issues and moral dilemmas, and where the teacher's instruction emphasizes questioning. Transaction theory and dialogically oriented conversational theory form the basis for the analytical categories. The discussion leads to findings that invite further exploration of the interplay between students' various literary proficiencies, including how these are influenced by both varying methodological skills and of variations in literary reading skills.

Key words: Ethics, Literary conversations, Questioning, Literary competence, Intermediate level

Introduksjon

Noen fortellinger er verre å lese enn andre. Særlig ille kan det være å lese fortellinger der du tidlig forstår at det ikke kan ende godt, og verst er det nå fortellingen også handler om barn. Samtidig kan slike fortellinger også anspore en rekke spørsmål og refleksjoner. Slik sett rører de oss ikke bare emosjonelt, men også kognitivt. Vi beveges til å tenke.

En nokså grå oktoberdag i 2017 satt elevene i 6B på en skole på Vestlandet i små grupper og snakket sammen om en slik fortelling. De hadde lest et utdrag fra romanen *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn* (2017) av Bjørn Ingvaldsen. Romanen handler om Alvis, som er 12 år og helst leker med de små barna, og som er lett å lure. Det er en fortelling om å bli utnyttet og om overgrep og omsorgssvikt. Forståelig nok er det en roman det er vanskelig å forholde seg til, både for voksne og for barn, samtidig som den åpner opp for en rekke spørsmål. Fortelleren er den undrende og uforstående Alvis selv, og dermed blir leseren gitt få åpenbare svar.

Alvis framstår som minst et par år yngre enn sine tolv år. Han vil likevel gjerne bli akseptert av sine jevnaldrende. Men han forstår dårlig de sosiale kodene, og kommer stadig til kort. En gjeng litt eldre gutter utnytter hans manglende vurderingsevne, og får ham, direkte og indirekte, til å stjele øl og sprit for seg. Alvis havner slik i konflikt med både politi og ikke minst en voldelig stefar. Moren framstår som lite forstående, og prioriterer samboerskapet foran sønnen. Når hun endelig forstår at situasjonen er umulig, er det for sent. En siste konfrontasjon fører til at mannen sparker Alvis til døde.

I denne artikkelen vil vi følge samtalene til to elevgrupper, og forsøke å komme nærmere en forståelse av elevenes litterære faglighet og av hvordan spillet mellom elevenes formodentlig ulike litterære faglighet avdekker historien om Alvis. Samtalene blir dessuten gjennomført innenfor en spesifikk didaktisk ramme, der læreren har som et uttalt mål å utvikle elevenes evne til å stille produktive spørsmål i møte med en tekst som tematiserer etiske problemstillinger som er relevante for elevene. Dermed vil det også være et mål for artikkelen å undersøke hvilke implikasjoner

instruksjonens vektlegging av spørsmålsstilling får for elevenes eventuelle dialogiske utforsking av romanens etisk betonte tematikk.

I en bok om etikk i litteratur og film argumenterer Jakob Lothe for at i litteraturen kan estetiske virkemidler bli brukt for å invitere leseren til refleksjoner over etiske verdier og de moralske vurderingene og handlingene vi utfører. Dette er, og har alltid vært, en av litteraturens sentrale dimensjoner. Samtidig er etiske refleksjoner sjeldne enkle, slik heller ikke begrepet etikk er ukomplisert. Lothe forklarer etikk som forestillinger om og refleksjoner over hva som er rett og galt, akseptabelt og uakseptabelt, godt og vondt, mens moral blir forstått som hvordan mennesker faktisk handler (Lothe, 2016). Som Peter Singer understreker, dreier etikk seg altså først og fremst om verdier (Singer, 1991). Det vil si at analysene her vil forsøke å fange opp og belyse eventuelle verdirelaterte forestillinger og refleksjoner i samtalen.

Litterær faglighet og utforskende samtaler på mellomtrinnet

I tillegg til etiske refleksjoner er vi i analysene altså også på jakt etter elevenes litterære faglighet. Med litterær faglighet menes da hvordan elevene gjør bruk av sin litterære kompetanse når de leser teksten og når de kommuniserer og diskuterer både sin egen og andres responser på teksten. Litterær kompetanse er på sin side ingen eksakt størrelse. Forsøk på å forklare litterær kompetanse vil derfor alltid ta form av teoretiske hypoteser som mer eller mindre treffende fanger opp *forutsetningene* for å kunne oppleve og forstå litteratur. Tilpasset litteraturdidaktiske prosesser, men med utgangspunkt i det teoretiske universet som Louise M. Rosenblatts (1994, 1995) perspektiver på litterær lesing legger grunnlaget for, og som Judith A. Langer (1995) og Jeffrey D. Wilhelm (2008) videreutvikler, kan litterær kompetanse da, som en hypotese, forklares som en kombinasjon av fire kunnskaper og ferdigheter:

(a) *Litterær leseferdighet* viser til evnen til å danne rike *forestillingsverdener*, altså de mentale bildene, tankene og følelsene en leser danner i møte med litteratur.

(b) Kunnskap om tekst innebærer analytisk kunnskap, det vil si kunnskap om hvordan vi fanger opp spor for å argumentere for vår forståelse av tekstens mening og betydning for virkeligheten.

(c) *Kunnskap om kontekst* innebærer kunnskap om litteraturhistorie og forfatterskap, og inkluderer evnen til å sette en tekst inn i en historisk og kulturell sammenheng.

(d) *Kunnskap om lesing* innebærer bevissthet om og innsikt i egne lesemåter, leseopplevelser og tolkninger, altså en form for metakognitiv bevissthet (Hennig, 2017).

Elevstyrte samtaler der elevene tar utgangspunkt i sin individuelle opplevelse av en litterær tekst og sammen forsøker å forstå den bedre, er det vi gjerne kan kalle utforskende samtaler (Barnes, 2008; Mercer, 2000). Det vil si samtaler der elevene presenterer egne perspektiver i form av respons på teksten (leserespons) og responderer

på andre deltakeres leseresponser (samtalerespons), der de utvikler større og felles forståelse og ny innsikt gjennom engasjert utveksling av lese- og samtaleresponser, og der de sammen forsøker å overkomme det uklare og det vanskelige.

Uavhengig av elevenes alder vil det i en innledende opplæringsfase være behov for å bruke mye tid på undervisning om og trening i ulike sider ved utforskende litterære samtaler, blant annet gjennom modellering av spørsmålsstilling (Certo et al., 2010; Jewell & Pratt, 1999). Det er ikke overraskende, og noe vi fikk bekreftet gjennom et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt om litterære samtaler, som de 25 elevene i 6B deltok i fra og med begynnelsen av femte trinn. Det overliggende målet for prosjektet var å forstå bedre hvordan elevers litterære kompetanse og litterære faglighet utvikler seg når store deler av elevenes litteraturundervisning over lang tid blir organisert rundt elevstyrte litterære samtaler. I alt seks klasser (én på mellomtrinnet, resten på ungdomstrinnet), med til sammen rundt 150 elever og syv lærere var involvert i prosjektet. Fire pilarer sto sentralt: (a) Vedvarende skolering av lærerne og elevene i litterære samtaler som teori og metode, gjennom gjensidig utveksling av kunnskap og erfaringer; (b) gjennomføring av et stort antall litterære samtaler om en så stor variasjon som mulig av tekster og teksttyper; (c) analyser av samtalene for å klargjøre elevenes litterære faglighet; (d) respons til elevene på grunnlag av slike analyser og med videreutvikling av elevenes litterære kompetanse og litterære faglighet som mål.

Da 6B begynte arbeidet med *Lydighetsprøven*, var flere av elevene kommet til en fase i opplæringen der læreren mente det var viktig å legge ny vekt på elevenes evne til å stille konstruktive og produktive spørsmål i møte med den litterære teksten. Hun laget derfor et undervisningsopplegg der hun til dels modellerte noen spørsmål og der eleven selv også skulle formulere noen spørsmål.

Både egne og andres studier har fortalt oss at det å kunne stille gode spørsmål, som fanger opp og setter ord på en genuin undring, fører oss inn i tekstens fiksjon og styrer oss mot viktige analytiske funn. Som Thomas Newkirk poengterer, skapes genuin undring der vi oppdager et hull, så å si, i prosessene av meningsskaping som omgir oss, for eksempel slik de blir presentert i en litterær fortelling. Gode spørsmål åpner slik sett opp for bestrebelser på å gjøre det underlige mer meningsfullt (Newkirk, 2012). Slike utforskende bestrebelser er ofte også engasjerende. Wilhelm omtaler det som en intellektuell "pleasure", knyttet til det å oppnå nye innsikter, for eksempel gjennom å tolke tekst (Wilhelm, 2016). Dessuten vil gode spørsmål invitere andre samtaledeltakere inn i utforsking av teksten. Det innebærer at å stille spørsmål er en vesentlig samtalehandling. Derfor vil det være nyttig å fostre elevenes evne til å sette ord på og presentere sine responser på en tekst ved hjelp av spørsmål.

Instruksjonen fra læreren var at under den litterære samtalen skulle elevene drøfte følgende spørsmål:

1) Hvordan vil du beskrive Duncan - stefaren?

2) Hva dreier teksten seg egentlig om, ifølge deg?

3) Et spørsmål du har laget selv

4) Hvis tid: Hva synes du om slutten, og hva tror du skjer videre?

Det er flere grunner til at læreren valgte å lage en slik instruksjon med akkurat disse spørsmålene i akkurat den rekkefølgen. Opplæring i elevstyrte litterære samtaler vil alltid veksle mellom undervisning om henholdsvis metode og litterær respons. Vanligvis vil opplæringen legge mest vekt på metoden innledningsvis, men det er ikke uvanlig at det blir nødvendig å komme tilbake til enkelte sider ved metoden også i senere faser av opplæringen, slik som turtaking, fordeling av taletid, lytting, oppfølging og så videre (Clarke & Holwadel, 2007). Dette var erfaringer vi selv også gjorde i løpet av vårt treårige prosjekt, blant annet med niendeklassinger som plutselig kunne ignorere andre samtaledeltakere. Men når vekten i undervisningen blir lagt på metode, er det naturlig at det kan gå på bekostning av samtalenes mer autentiske og substansielle preg (McIntyre, 2007). Da er det viktig å huske på at slike tiltak blir gjort i et langsiktig perspektiv, og det overliggende målet om å utvikle elevenes litterære kompetanse og faglighet må bli vurdert over tid. For eksempel viser Synnøve Matre og Helg Fottland hvordan langsiktig arbeid med samtaleferdigheter som å lytte, stille oppfølgingsspørsmål og utdype utsagn kan utvikle elevers litterære faglighet slik den kommer til uttrykk i litterære samtaler. De gjengir imidlertid ikke noen av de samtalene der elevene jobber mer spesifikt med disse ferdighetene, men begrenser seg til å skrive om samtaler elevene gjennomførte før og i etterkant av dette arbeidet med litterære samtaler som metode (Matre & Fottland, 2012).

Samtalene vi tar for oss her er derimot nettopp preget av å være en del av metodeundervisningen. I en slik fase av opplæringen vil det også være naturlig at instruksjonen kan framstå som noe stram og at den tar en del av oppmerksomheten til elevene. Lærerens intensjon var å gi elevene tydelige rammer for arbeidet, med spørsmål som kunne fungere som modell og eksempel, men samtidig frihet innenfor disse rammene. Dette var en tilnærming som også ble fulgt der opplæringen la vekt på andre samtaleferdigheter, for eksempel lytting og oppfølging. Slike arbeidsmåter, med repetering, modellering og eksemplifisering, ble også gjennomført i andre klasser som deltok i prosjektet.

Analysekategoriene

Analysene av samtalene har som mål å komme nærmere en forståelse av elevenes litterære faglighet. Vi må da ta utgangspunkt i det vi faktisk hører at de sier og gjør. Det er disse samtalehandlingene som er portalen til større innsikt i hvordan elevene gjør bruk av sin litterære kompetanse i møte med teksten og i dialog med de andre leserne.

For å fange opp elevenes litterære faglighet anvendte lærere og forskere som var involvert i prosjektet, fem analysekategorier. Med utgangspunkt i teoriene til særlig Robert E. Probst (2004), Harvey Daniels (2002), Daniels og Nancy Steineke (2004) og Jeni P. Day et al. (2002) ble disse kategoriene utviklet i tidligere prosjekter (Hennig, 2012, 2019b). Felles for de her nevnte teoretikerne er ikke bare at de alle bygger på Rosenblatts teorier, men også at de har utviklet liknende kategorier som skal gjøre det mulig å gi presise tilbakemeldinger til elevene, for å raffinere den fagligheten elevene allerede viser. Kategoriene ble dessuten utviklet videre og til dels forenklet i løpet av dette prosjektet, blant annet i lys av begrepet utforskende samtale, for å gjøre dem

så anvendelige som mulig i lærernes analyser av og responser på elevenes samtaler (Hennig & Eriksen, 2021).

Samtalehandlinger viser altså til hvordan elevene utveksler og følger opp lese- og samtaleresponser. *Etablering og utvikling av forestillingsverden* er en kategori som først og fremst reflekterer hvordan elevenes gjør bruk av sin litterære leseferdighet, og da ikke minst fantasi og empati. Kategorien *analyse og tolking* er også avhengig av at elevene gjør bruk av fantasi og empati, men også at de bruker det de har av kunnskap om tekst. *Teksten og verden* viser til hvordan elevene danner både forbindelser fra sin egen verden for å forstå teksten, og forbindelser fra teksten for å forstå bedre verden rundt seg. Den siste kategorien, *metakognisjon*, som viser til hvordan elevene gjør bruk av kunnskap om lesing, innebærer at de løfter blikket til et noe mer abstrahert nivå, og vurderer sin egen virksomhet, både i møte med teksten og i samtalen. Det er en virksomhet som fordrer en viss grad av modning, og er relativt lite framtredende i samtaler på mellomtrinnet.

De to samtalene her blir begge analysert ved hjelp av disse kategoriene. Samtalene tar utgangspunkt i en episode i romanen, som effektivt viser hvor sårbar Alvis er og hvordan eldre barn utnytter ham. Episoden leder så fram til en konfrontasjon som avdekker stefarens brutalitet og morens unnvikende holdning.

Klassen ble delt inn i syv grupper, og hver gruppe satt uforstyrret på et eget rom da de gjennomførte samtalen. Læreren var altså ikke til stede, men det ble gjort lydopptak av samtalene. Klassen var på dette tidspunktet vant med å gjøre lydopptak av litterære samtaler, og majoriteten av elevene ga i etterkant av prosjektet uttrykk for at de opplevde slike lydopptak som lite innvirkende på samtalene (Hennig 2019a). Artikkelens to samtaler er valgt med utgangspunkt i et ønske om å finne ut hvorfor nettopp disse er de mest innholdsrike og interessante.

Transkripsjonene viser at samtalene følger et nokså likt mønster når det gjelder samtalehandlinger, og da særlig fordelingen av mengde og type handlinger innad i gruppene, og i begge samtalene virker det som om de tekstorienterte ytringene hovedsakelig faller inn under kategorien som viser til hvordan elevene etablerer og utvikler en forestillingsverden. Men det er noen interessante sekvenser med ytringer som kan fanges opp av henholdsvis kategorien analyse og tolking og kategorien teksten og verden. I disse sekvensene beveger samtalene seg i retning av å være mer utforskende. Kanskje enda mer interessant er det at disse sekvensene blir åpnet på til dels uventet vis. Presentasjonen og drøftingen av funnene fra analysene vil i all hovedsak være konsentrert rundt disse sekvensene, og vil ikke systematisk følge funn innenfor de ulike analysekategoriene.

Analyse av samtale 1

Den første gruppen består av fem elever: Simen, Sander, Svein, Siri og Sara (elevene er anonymisert). Simen og Siri gir inntrykk av tilsynelatende god forståelse for arbeidsmåten og instruksjonen, mens Sander er engasjert, men noe mer impulsiv. Sara er nyankommen og minoritetsspråklig, men moden og engasjert. Svein framstår som umoden og usikker. Innledningen på samtalen gir et godt bilde av hovedmønsteret:

Simen: Ok, hvem skal starte?

Siri: Da kan Sara starte.

Sander: Ok, jeg kan starte

Simen: Ok, Sander starter, og så går vi sånn rundt sånn. Ok, hvordan vil du beskrive Duncan?

Sander: Jeg vil si at han er sint, han er slem og han er stygg.

Simen: Ja, det var veldig bra. Jeg hadde tenkt litt annerledes. Jeg kom ikke på det. Men jeg hadde skrevet at han var skummel. Hva synes du Siri? (Siri er opptatt med å forklare Sara instruksjonen de har fått.) Siri? Siri?

Siri: Ja, jeg skal bare hjelpe Sara.

Simen: Hvordan vil du beskrive Duncan?

Siri: Eh, han ble veldig lett sint, og ganske sur og overbeskyttende.

Simen: Ok, Sara. Hva synes du?

Sara: Eh, slem, sint

Simen: Ja, skikkelig bra.

Sara: Ja, og så er han stefaren til Alvis.

Simen: Ja. Det var bra. Akkurat. Hva dreier teksten seg om, ifølge deg Svein?

Det første vi legger merke til er hvordan innledningen er preget av instruksjonen de har fått, slik at selve prosedyren blir viktig, for eksempel hvem som skal starte og hvordan. Dernest ser vi at Simen tar en klar lederrolle. Han fungerer som en slags ordstyrer, selv om han ikke eksplisitt er gitt denne rollen.

Sanders svar er sekvensens egentlige innledning, og åpner opp for at de kan utvikle en felles forestillingsverden. Svaret angir en god blanding av indre og ytre egenskaper ved Duncan. Det viser at Sander i hvert fall har nok litterær leseferdighet til å danne seg et hovedinntrykk av Duncan, selv om det her bare kommer veldig avgrenset fram hva dette er. Spørsmålet, gitt av læreren, er da også tydelig orientert mot elevenes litterære leseferdighet, først og fremst. Men spørsmålet åpner også opp for analyse, ved at elevene må sette de innledende responsene sine i sammenheng med kommende responser, og se både ytre og indre handling i stadig større sammenheng.

Imidlertid følger ikke Simen opp Sanders perspektiv, men presenterer i stedet kort sin egen leserespons ("skummel"). Simen er en faglig sterk elev som raskt forstår lærerens instruksjon, men som også har en tendens til å forholde seg noe overflatisk til det faglige innholdet. Han virker mer opptatt av å følge instruksjonen, enn av å åpne opp for en genuin oppfølging av Sanders perspektiv. Han gir en liten positiv respons, presenterer kort eget perspektiv og gir så stafettpinnen videre til Siri og Sara, slik at de kan gjøre det samme. Det vil si at samtalehandlingene hans stenger for det som har potensial for å kunne bli en utforskende sekvens.

Simens samtalehandlinger er imidlertid en helt naturlig konsekvens av hvor klassen befinner seg i opplæringen, instruksjonen de har fått og hvem han er. Han vet at han skal respondere positivt på andres innspill, at han skal presentere eget perspektiv og at han skal invitere andre til å presentere sine perspektiver. Da har han også forstått de grunnleggende mekanismene i litterære samtaler. Det å følge opp andres

perspektiver eller dvele ved ideer som blir lagt på bordet, i den hensikt å utforske ulike sider ved tekstens form og innhold, er nødvendigvis en mer kompleks handling. Det er vanskeligere å lære, og det er en tilnærming som er avhengig av at elevene lever seg inn i fortellingens verden og faktisk *opplever* litteraturen.

Siris svar på spørsmålet er heller ikke veldig utfyllende, men også det har potensial for oppfølging og utforsking. Ikke minst betegnelsen "overbeskyttende" er interessant. Hva mener hun egentlig med det? Duncan beskytter i hvert fall ikke Alvis. Derimot passer han svært godt på diverse objekter knyttet til yrket som arkeolog. Det er når Alvis skader slike at han virkelig blir sint. Ordet "overbeskyttende" i denne rammen kunne med andre ord blitt utforsket, og da særlig med hensyn til ordets implisitte antydninger om verdivurderinger. Men Simen følger altså ikke opp noen av de andres perspektiver, men avslutter i stedet denne sekvensen ved å introdusere det neste spørsmålet de har fått fra læreren.

De relativt korte innspillene fra elevene er ikke uvanlig for elever i denne fasen av opplæringen, samtidig som de også kan være et resultat av instruksjonen. Spørsmålet "Hva dreier teksten seg egentlig om, ifølge deg?" er på sett og vis en forenkling av spørsmålet "Hva er tekstens tema?". Elevene presenterer korte og generelle svar, som alle likevel har stort potensial for videre oppfølging og utforsking. Sander mener teksten handler om at "andre kan bruke deg", Simen mener den handler om "å gjøre det rette", mens Siri mener at teksten først og fremst handler om "å gi beskjed". Verken Svein eller Sara svarer på spørsmålet.

Det kan for så vidt være nyttig innledningsvis i en samtale å lufte noen mulige hypoteser om hvordan en tekst kan tolkes. Tanker kan komme i spill og inspirere til videre utforsking. Ofte blir likevel slike tidlige tolkningshypoteser mindre produktive for elevers utforsking av litterære tekster. Mer konstruktivt er det som regel å ta utgangspunkt i elevenes faktiske opplevelser av teksten, og la dem utforske disse. Særlig produktiv er en slik tilnærming hvis opplevelsene også fører til spørsmål som vekker interesse. Utover i samtalen ser vi konturene av flere utforskende sekvenser som begynner med slike opplevelser og spørsmål.

Den første sekvensen i så måte begynner med et tilsynelatende merkelig spørsmål fra Svein:

> Svein: Hvorfor kunne … hvorfor skulle de … ta øl, eller … hvorfor kunne han ikke bare ta brus og late som om det var øl?
>
> Siri: Hæ? Kanskje fordi …
>
> Sander (overlappende): Han trodde på dem. Han trodde det var sånn de ble venner.
>
> Simen: Ja, han trodde det var sånn venner gjør.
>
> Sara: Og så var han kanskje litt redd for hva de ville gjøre, hvis han ga opp?
>
> Siri: Ja, og hvis de merket det.
>
> Simen: Mm. Eh, Sara da?
>
> Sander (i bakgrunnen): Hva skjedde hvis han ikke stjal i det hele tatt?
>
> Simen (til Sara): Kan du ta ett av de spørsmålene?

Svein, som var lite villig til å svare på spørsmålet om hva han tror teksten egentlig handler om, er også nølende når han skal presentere sitt eget spørsmål. Sett i lys av kategorien samtalehandlinger, vil man kunne mene at Svein kommer til kort. Han vil helst ikke presentere sin egen leserespons, og han er heller ikke veldig villig til å legge fram samtalerespons. Ikke desto mindre er det sider ved bidragene hans som framstår som særlig interessante. Samtalehandlinger som å legge fram leserespons, handler nemlig ikke bare om *at* man gjør det, men også om *hvordan* man gjør det og om *innholdet* i det man legger fram. Signaliserer for eksempel presentasjonen at det har oppstått en faktisk interesse for teksten, basert på observasjonen som ligger bak? Er det også en observasjon som kan vekke interesse hos andre lesere, og som inviterer til utforsking?

Spørsmålet til Svein indikerer en underlig mangel på virkelighetsforståelse. Å lure noen til å tro at brus er øl er lite realistisk. Derfor reagerer også Siri først med undring. Men så viser hun beundringsverdig samtaleferdighet, og velger å ta spørsmålet på alvor. Sander og Svein følger da opp, og presenterer konstruktive samtaleresponser. Riktignok vender de på perspektivet, og svarer på noe litt ved siden av det Svein faktisk spør om. Særlig er Sanders svar interessant, selv om han primært sier noe om hvorfor Alvis i det hele tatt gikk med på å stjele øl til de store guttene. Samtidig er det rimelig å anta at Sander, som selv viser evne til stor innlevelse, fanger opp den innlevelsen i Alvis' opplevelse av situasjonen og det dilemmaet han må forholde seg til, som ligger bak Sveins spørsmål. Både Sander og Svein viser med andre ord evne til å etablere og utvikle en forestillingsverden. Det samme viser Sara og Siri. De forstår redselen som det er naturlig at Alvis opplever i møte med de store guttene.

Også her viser samtalen potensial for grundigere utforsking av teksten, men igjen blir sekvensen avbrutt av Simen. Han haster videre, selv om Sander forsøker å legge fram det som er et særdeles interessant poeng: Hva om Alvis valgte annerledes? Den formen for kontrafaktiske perspektiver på sentrale valgsituasjoner åpner ofte opp for mulige rike utforskingssekvenser, og inviterer her til en utforsking i form av etiske refleksjoner på basis av elevenes forestillinger om rett og galt. I en respons til gruppen vil det være viktig for læreren å løfte fram slike momenter i samtalen, og vise elevene potensialet som ligger der.

I den over siterte sekvensen rører gruppen for første gang ved det som skal bli en sentral tematisk tråd i samtalen, nemlig konfrontasjonen mellom den naive og spørrende verdensforståelsen til Alvis og den brutale virkeligheten. Siris spørsmål aktiverer også denne problemstillingen:

> Siri: Hvorfor tror dere at han sa nei, og så ja etterpå?
>
> Simen: Fordi han var redd for å bli banket opp, liksom, av de da, fordi de … de … eller fordi de hadde kjøpt is til ham.
>
> Svein: Jo, men etterpå sa de liksom sånn: Men vi har jo kjøpt is til deg. Da må jo du gjøre noe bra for oss
>
> …

Siri: Ja. Tror du at det var det som gjorde at han bestemte seg og så ombestemte seg, eller?

Sander: Han ville ikke få dårlig rykte.

Sara: Eller at han … eh …

Spørsmålet formidler innlevelse i tvilen eller forvirringen Alvis opplever, en opplevelse som utgjør en kjerne i fortellingen. Det åpner opp for en mer grunnleggende etisk diskusjon om valg barn må gjøre i situasjoner der de havner i en konflikt mellom ulike forventninger og normer, samtidig som det er langt fra åpenbart for et barn hvilke sosiale og kulturelle strukturer som ligger bak. Spørsmålet er eksempel på en produktiv samtalehandling. Det tar utgangspunkt i en subjektiv opplevelse av det teksten forteller om, samtidig som det peker på et åpenbart dilemma. Dessuten er det formulert som en tydelig invitasjon gjennom formuleringen "Hvorfor tror dere …". Simen forsøker å ta imot invitasjonen, og turnerer forsiktig ulike aspekt ved konflikten Alvis har havnet i. Svein viser kanskje enda større innlevelse når han går inn i et forsiktig rollespill for å illustrere de forventningene Alvis opplever at situasjonen skaper og de store guttene har til ham. Men måten han formulerer seg på viser at han også reflekterer inn en allmenngjøring av den spesifikke situasjonen. Han tillegger med andre ord Alvis det vi med James Phelan (1989) kan kalle en tematisk komponent, som viser til at den fiktive personen Alvis er konstruert slik at han blir bærer av en mer allmenn tematikk. En slik observasjon kan utvikle den etiske refleksjonen samtalen allerede har berørt.

Siri har også flere produktive spørsmål som til dels følger opp denne tematikken:

Siri: Hvorfor tror dere at de guttene valgte å utnytte akkurat ham?

Sander: Fordi han var ny og ikke skjønte hvordan det var der.

Simen: Ja, kanskje det var fordi han var ny, og fordi han var yngre enn de, og da var det liksom skumlere for han da. Og da måtte han gjøre det, fordi han visste jo ikke om de var … om de liksom ville ta ham da …

Sander (overlappende): Og så skjønte han liksom ikke hvordan det var å være der, liksom.

Svein: De er sikkert slemme fordi han er jo ny der, og de andre …

Sander (overlappende): De vet sikkert at de er bøllene som utnytter alle andre, men det vet ikke han, siden han er ny der. Og han vet liksom ikke hvordan det er der.

(Svein forsøker å si noe, men gir opp)

Siri vender her oppmerksomheten mot de store guttene. Til nå har de forsøkt å komme nærmere en forståelse av hvordan Alvis opplever situasjonen. Men med dette spørsmålet åpner hun opp for en utforsking av det undertrykkende maktforholdet guttene representerer. Sanders hypotese signaliserer på sin side innsikt i brutaliteten som preger barnets verden, slik det blir framstilt i romanen. Alvis blir utnyttet og plaget fordi han ved sin naive og spørrende holdning setter seg selv i en posisjon hvor det er *mulig* å plage og utnytte ham.

Denne forestillingen om at Alvis blir et offer fordi han ikke innser hvordan "det var der" og at han som ny vil bli utnyttet, blir videreutviklet av både Simen, Svein og

Sander selv. Her viser de innlevelse og empati. Men de problematiserer ikke forestillingen. De stiller ingen spørsmål om hvorfor det er slik, men bare aksepterer det som en forklaring.

En annen problemstilling som etter hvert framstår som stadig mer sentral i samtalen, er hvordan de skal forstå handlingene til Alvis' mor:

Sander: Hva synes dere om moren? Jeg har i hvert fall tenkt at hun er snill, men streng, for hun er veldig bekymret for ungen sin. Hun er ganske omsorgsfull.

Siri: Hun har jo selvfølgelig rett til å være veldig bekymret, fordi ... fordi ...

Simen: Fordi han har jo en stefar som kan være litt skummel på en måte.

Siri: Ja. Men hun er jo snill liksom, men det var litt rart det med at hun ventet med å spør ham om det, liksom før lenge etterpå.

Simen: Mm.

Sander: Hun ville ikke snakke om det sikkert.

Simen: Mm. Ok, er vi ferdige nå? Eller ett til spørsmål?

Morens taushet *er* vanskelig å forstå. Derfor er det naturlig at elevene blir forvirret. På den ene siden registrerer de det de her omtaler som omsorg og bekymring. Samtidig aner de at det også er noe merkelig ved morens måte å agere på. Riktignok er elevene her ved et punkt i teksten der det fremdeles ikke er blitt fortalt eksplisitt om Duncans vold mot Alvis. Men det blir også gitt flere indikasjoner på hva som vil komme. Interessant er det da at Sanders innlevelse i teksten blir en viktig drivkraft i samtalen:

Sander: Hva synes dere om at han flyttet? Eller sånn ... hva synes dere hadde vært bedre?

Simen: Hæ?

Sander: Sånn, når han flyttet

Siri: Å ja, sånn.

Sander: Hva som gjorde at han flyttet, kanskje for at det skulle bli bedre, eller verre, eller ...

Siri: Kanskje han kunne prøvd å få bedre venner, og kanskje starte på ny, og prøve å passe seg for sånne gutter som akkurat det da.

Simen: Mm.

Sander: Ja, jeg hadde ikke flyttet. Jeg hadde nektet!

Sanders spørsmål oppstår spontant som en naturlig oppfølging av den forsiktig påbegynte refleksjonen initiert av spørsmålet hans om hva de andre mener om moren. Sekvensen viser at Sander ikke vil gi slipp på problemstillingen. Han vil utforske videre, trolig fordi han lever seg så sterkt inn i teksten. Han viser stor empati med Alvis, blant annet ved å sette seg i hans sted ("Jeg hadde nektet!"). Sanders innlevelse bidrar betydelig både til en utbygging av en forestillingsverden og ikke minst til sekvenser som går i retning av en utforsking av den etisk betonte tematikken i romanen. Sander viser en genuin interesse for konflikten mellom Alvis og moren, noe som får Simen og Siri til å stille relevante spørsmål. De engasjerer seg i en felles utforsking av konflikten.

Oppsummert er det altså mulig å hevde at nettopp variasjonen i den litterære fag-

ligheten elevene i gruppen viser, utgjør et rikt didaktisk potensial som en lærer kan gjøre bruk av i sin videre undervisning om litterære samtaler. For eksempel kan Simens prosedurale tilnærming fungere som en slags modell for andre elever, slik at de også kan oppleve at de mestrer de mer "tekniske" sidene ved litterære samtaler. Samtidig vil Simen kunne ha stor nytte av å observere og reflektere over hvordan Sanders opplevelse av litteraturen, altså hvordan og i hvilken grad han etablerer og utvikler en forestillingsverden, utgjør et nødvendig fundament for en mer substansiell utforsking av teksten. Svein, på sin side, viser også tegn på god litterær leseferdighet og innlevelse i teksten, men finner det tydeligvis utfordrende å gi uttrykk for responsen sin. Han vil kunne nyte godt av den treningen som litterære samtaler gir, særlig hvis han får rom til å uttrykke seg på sine egne premisser.

Vi har sett at de innledende hypotesene om romanens tematikk blir i liten grad fulgt opp i løpet av samtalen. Derimot etableres det sekvenser av utforskende samtale der gruppen forsøker å forstå hvorfor akkurat Alvis blir utnyttet av andre barn og unge. Riktignok er det et potensial i samtalen for en langt grundigere utforsking av dette motivet. Selv om potensialet ikke blir realisert, gir det læreren mye å bygge videre på. Likedan løfter elevene opp romanens andre sentrale tematikk, nemlig de voksnes svik. Heller ikke denne diskusjonen blir ført veldig langt, men så er det også en vanskelig problemstilling å forholde seg til. Perspektivet blir igjen initiert av Sanders innlevelse, og i en tilbakemelding til gruppen vil det være viktig å betone hans bidrag til samtalen.

I en tilbakemelding vil det også være nyttig å invitere elevene til en videre utforsking av forbindelser mellom tekstens sentrale tematikker og relevante etiske diskusjoner i elevenes egen virkelighet: I hvilken grad bør eller må et barn tilpasse seg eksisterende lokale sosiale hierarkier, og når bør eventuelt slike maktbaserte hierarkier reguleres av relevante myndigheter for å beskytte utsatte barn? Elevene berører slike diskusjoner, både når det gjelder Alvis' møte med de store guttene og når det gjelder konfliktene i familien. Det er altså også tendenser i samtalen, gjennom Sanders, og til dels Sveins, identifikasjon med Alvis, til en generalisering av disse to tematiske linjene, tendenser som læreren kan ta tak i.

Analyse av samtale 2

Den andre samtalen vi skal analysere her, blir gjennomført av en gruppe på fire elever: Nora, Noah, Nils og Nina. Det umiddelbare inntrykket vi får, er at den består av en nokså dominerende gutt, to jenter som behersker arbeidsmåten greit, og en gutt som sliter med å følge med både på teksten, instruksjonen og samtalen. Som vi skal se, er dette et inntrykk som snart blir justert.

Samtalen innledes slik:

> Nora: Hvem skal begynne?
>
> Noah: Eh, jeg kan ...
>
> Nils: Ok, da kan du begynne, Noah.
>
> Nora: Ok, spør oss om noe.

Nils: Du vet at du skulle krysse av to … nei, tre spørsmål?

Nina: Jammen, vi har det … "Hvordan vil du beskrive Duncan?"

Nils: Ja, det er de to.

Nina: Den skal du spør oss, og den. (Peker på arket.) Og så en som du lager selv.

Nils: Da kan du bare lage en imens vi gjør det.

Noah, en ellers forsiktig elev som ikke tar ordet ubedt, gir faktisk her uttrykk for, litt nølende, et ønske om å begynne, noe som jo er en svært viktig samtalehandling og som antyder at han har noe å si. Men før han i det hele tatt kommer i gang overtar de andre styringen. De forklarer instruksjonen grundig og detaljert for Noah, og viser et ønske om å hjelpe ham i gjennomføringen av samtalen. Samtidig formidler de en forventning om at Noah har *behov* for hjelp.

Medelevenes hjelp synes imidlertid å virke kontraproduktivt:

Nina: Noah, du kan begynne.

Noah: Ok. Hvordan vil du beskrive Duncan?

Nora: Han var altså stygg på en slem måte.

Noah: Hvordan vil du beskrive Duncan? Eh, nei! Jo … , men nei?

Nora: Men nå må du skrive det ned. Du må skrive ned at jeg sa han var stygg.

Noah forsøker å følge instruksjonen de andre gir, men blir forvirret. Skal han stille det samme spørsmålet først til den ene og så til den andre? Og hva skal han gjøre med svarene? Nora forsøker å forklare, men er mer opptatt av at prosedyren blir riktig enn av å elaborere svaret sitt. Form blir viktigere enn innhold, og form er ikke Noah veldig god på.

Noahs usikkerhet blir altså ikke mindre av medelevenes forsøk på å hjelpe. Tvert imot. Den substansen vi kan ane i det han forsøker å si, tildekkes av forsøk på å etterkomme medelevenes instruksjoner, forsøk som stadig truer med å gå over i resignasjon:

Nina: Ok, Noah. Hva dreier teksten seg om, ifølge deg?

Noah: Hmmm … jeg synes den var ganske spennende, men …

Nina: Hva dreide den seg om? Hva … hva handler det om?

Noah: Om at … eh … stefaren var … eh

Nils: Det står der, det du har skrevet.

Noah: … (lang pause, sukker litt).

Nils: Ja, bare … Du har jo skrevet nøkkelord her. Hva husker du etter du skrev det ordet? Hvilken setning tenkte du på, etter at du skrev det ordet der?

Noah: Jeg tenkte om … hmmm … Ååhh! (langt stønn)

Nina (litt overbærende i stemmen.): Ok. Nils, hva dreide teksten seg om, ifølge deg?

Selv om Nina og Nils her forsøker å hjelpe etter beste evne, er det forståelig at de også blir utålmodige. De er ikke i posisjon til å kunne fange opp det innholdet som

eventuelt ligger bak Noahs amputerte samtalehandlinger. Trolig forventer de heller ikke mye av bidragene hans. Dessuten ønsker de å komme seg gjennom samtalen før timen er over, slik at de får gjort "det de skal".

Spenningen mellom elevenes ulike former for litterær faglighet og personalitet preger hele denne samtalen. Ikke minst tar det lang tid innledningsvis før de kommer så langt at det blir mer substansielle utvekslinger av perspektiver. Det fører også til at samtalen som sådan blir mer avgrenset enn samtale 1. Like fullt åpnes det etter hvert opp for det som har potensial for å bli utforskende sekvenser. Interessant nok er en av disse åpningene mest orientert mot stefaren Duncan, bokens store antagonist. Like interessant er det at det er nettopp Noah som åpner døren til denne sekvensen:

> Noah: Jeg tror han Duncan ville bare hjelpe Alvis.
>
> Nora: Hm. Det kan jo være.
>
> Noah: For hvis han er sur, da kan det være at han bare vil hjelpe. Sånn som Margrethe (en lærer på trinnet). Bare tenk hvis Margrethe … i sjetteklassen, ikke sant …
>
> Nils: Hm, men det er liksom ikke Alvis som går i sjette, da. Men du har et poeng der, Noah. Bra tenkt.
>
> Nina: Ja, siden …
>
> Noah (overlappende): Men tenk hvis han Duncan … bare tenk hvis han fyren er som fyrverkeri. Så fyker han av, og så smeller det og så smeller det ganske høyt, men etter hvert så roer han seg ned igjen.
>
> Nils: Fyrverkeriet forsvinner etter at det er brukt opp.

Noah tar her ordet ubedt for første gang i løpet av samtalen. Det tyder på et voksende engasjement. Han bryter inn med et helt nytt perspektiv med en påfallende vending. Fram til dette punktet i samtalen har gruppen bare omtalt Duncan i negative vendinger. Derfor er det bemerkelsesverdig at Noah forsøker å trekke fram et mer positivt bilde av personen. Sammenlikningen med læreren Margrethe kan spille inn. Hun er kjent blant elevene for å være temperamentsfull, men ikke langsint, og ellers grei og omsorgsfull. Noah sier ingenting om hvilke tekstelementer han har lagt merke til, som eventuelt kan støtte en slik mer positiv oppfatning av Duncan. Men det finnes absolutt slike elementer, ikke minst i den første delen av boken, der Duncan blir mer sympatisk framstilt.

Det er for så vidt riktig at det er temperament som er Duncans hovedproblem. Men når mangelfull sinnemestring går over til alvorlig voldsbruk, også mot barn, blir det misvisende å beskrive en person som fyrverkeri. Fyrverkeri er moro og går fort over, og ufarlig hvis man tar forhåndsregler. Duncans sinne er uforutsigbart og svært farlig. Ikke desto mindre innebærer innspillet til Noah et alternativt perspektiv som vil være interessant å følge. Det åpner opp for en diskusjon om berettigelsen ved og formen på voksnes irettesettelse av barn, ikke minst fordi Noah trekker en parallell til en lærer på skolen. Det er da også tegn på at både Nina og Nora har tanker om saken, men de kommer ikke så langt at de får ytret seg. I stedet avbrytes sekvensen, fordi Nils henger seg opp i detaljer som ligger på siden av essensen i Noahs perspektiv.

Dette fører da også til at Noah trekker seg tilbake, og lar Nils overta med et spørsmål, som imidlertid bare fører til en sekvens der de mer konkret avklarer hva som faktisk skjer når Alvis løper fra butikken.

Om noe, viser denne sekvensen at særlig Nils har en relativt begrenset innlevelse i Alvis' opplevelse av verden. Hvorfor, spør han for eksempel, sier ikke Alvis til de voksne at de store guttene tvang ham til å stjele. Men teksten tegner et bilde av en gutt som verken er i posisjon til å gjøre den slags resonnement eller til å sette seg opp mot voksne eller store gutter. Da er det interessant å registrere hvordan Noah viser en annen form for empati og innlevelse, for eksempel når han reagerer på at de andre flirer litt over at Nils bruker ordet "pisseflekker" for å beskrive den inkontinente Alvis som har gjemt seg i en putekasse. "Men jeg tenker at for eksempel det er jo ikke hans feil", sier Noah da. "Det er jo ikke hans feil at han pisser oppi. Han er jo nervøs og ...". Noah forstår med andre ord hvordan Alvis har det, mens Nils mener at Alvis kunne "pissa i buskene i stedet".

Samtidig er det verdt å merke seg at ytringen til Noah sitter langt inne. Nils må presse ham til å ytre seg, og det er mye sukking og stønning fra Noahs side, før han får ut det han har på hjertet. Ytringene hans er også ufullstendige og nølende, og det er vanskelig for medelevene å forstå fullt og helt hva han faktisk mener. Dermed blir det også vanskelig for dem å følge opp.

Her ser vi samtalens kjerne: Den eleven som viser størst evne til å danne en rik forestillingsverden i møte med denne spesifikke teksten, og da særlig med hensyn til tekstens hovedperson, er også den eleven som viser få og fragmentariske samtalehandlinger. Dermed faller de analytiske observasjonene som han gjør, til jorden. Følgelig blir det heller ikke noe av de utforskende sekvensene som kunne ført til refleksjoner om tekstens tematisering av relevante moralske dilemma og om bakenforliggende vurderinger av etiske verdier.

Oppsummerende drøfting

Det er påfallende likheter mellom de to gruppene, og da særlig når det gjelder det vi kan kalle fordeling av litterær faglighet. De to elevene, Simen og Nils, som best behersker "håndverket" som ligger til litterære samtaler som arbeidsmåte, er likevel ikke de som bidrar mest til det som blir eller kunne blitt utforskende sekvenser. Når gruppene gjennomfører disse samtalene, befinner de seg også i en fase av opplæringen der betoningen av metode og teknikk er naturlig og nødvendig. Men samtidig ser vi at i møte med akkurat denne teksten og i akkurat disse gruppene blir en slik betoning også noen ganger kontraproduktiv.

Lydighetsprøven presenterer en fortelling med motiv, personer og tematikk som disse to elevene kanskje har mindre forutsetninger for å engasjere seg i. Eller kanskje vi kan si at den litterære kompetansen deres er skrudd sammen slik at den vil være lettere å aktivere i møte med andre typer tekster. Men som Svein Slettan argumenterer for i en analyse av en annen elevgruppes skriftlige refleksjoner over romanen, kan responsen deres også være et resultat av "ein forståeleg motstand mot å skulle ta inn over seg ei førestillingsverd der ein er nøydd til å dele tankar og kjensler med ein

forteljar som blir undertrykt og nedverdiga" (Slettan, 2022). Uansett ser vi få spor av en veldig rik forestillingsverden hos de to, noe som nødvendigvis påvirker negativt den litterære fagligheten de viser i samtalene. Dessuten har vi sett at hvordan den litterære fagligheten deres kommer til uttrykk i samtalene også henger sammen med at det er visse former for samtalehandlinger de behersker mindre godt enn andre former. For én ting er å styre ordet, fordele taletiden og å respondere positivt på andres responser. En annen ting er å presentere perspektiver som er basert på interpretatorisk pregnante observasjoner og som åpner opp for eller inviterer til utforsking, eller også å følge opp med samtaleresponser som er genuine og substansielle.

For en lærer vil samtalehandlingene til Simen og Nils innebære didaktisk rike læringsåpne øyeblikk, der man kan gi konkret og målrettet respons til gruppene, og eventuelt til Simen og Nils individuelt. I responsen kan læreren da særlig legge vekt på hva det innebærer å presentere responser på teksten som inviterer til andres perspektiver, med en genuin interesse og forventning om at det er responser som vil være substansielle.

Ganske annerledes litterær faglighet finner vi hos Noah, Sander og til dels Svein. De viser, på nokså ulike måter, større litterær leseferdighet. Men de har ikke de samme "tekniske" samtaleferdighetene som Nils og Simen. Særlig Noahs samtaleferdigheter er svært begrensede. Men de presenterer altså likevel tanker om teksten, med utgangspunkt i rikere forestillingsverdener, som har potensial for og til dels faktisk fører til utforskende sekvenser, som særlig er orientert mot å forstå beveggrunnene bak handlingene og holdningene til Alvis, moren, Duncan og de store guttene. Slike utforskende sekvenser har på sin side potensial for å kunne etablere forbindelser til elevenes egen verden og åpne for en rekke etisk betonte spørsmål: Hvorfor utnytter sterke barn de svake? Hva slags ideal ligger bak aggresjonen mot barn som skiller seg ut eller er "ulydige" i form av ikke å forstå alle retningslinjer og forventninger? Hvor går grensen mellom tilpasning og selviskhet? Ytringene til Noah, Sander og Svein er basert på relevante analytiske observasjoner og antyder en bakenforliggende undring relatert til slike spørsmål, en undring som likevel ikke kommer tydelig til uttrykk i velformulerte og klare spørsmål.

Også slike ytringer innebærer læringsåpne øyeblikk. De viser hvor og hvordan det er mulig å gi både gruppen og individuelle elever konkrete tilbakemeldinger, som først og fremst bør betone de observasjonene disse elevene gjør. Slik kan læreren være med på å endre forventningene de andre elevene har til elever som Sander, Noah og Svein og til deres bidrag. Da kan læreren også rette oppmerksomheten mot hvordan de ulike spørsmålene fungerer i samtalene. Vi har sett at lærerens spørsmål fungerer produktivt som konstruktive modeller, samtidig som det er elevenes egne spørsmål som i størst grad synliggjør litterær faglighet i samtalen. Særlig interessant er det hvordan spørsmålene de har forberedt, åpner for enda mer produktive uforberedte spørsmål. I en tilbakemelding til elevene er det særlig i sammenheng med disse spørsmålene at en lærer kan vise elevene hvordan de kan utvikle sekvenser av utforskende samtaler, med utveksling av leseresponser og samtaleresponser for å etablere større felles forståelse for det underlige i fortellingen.

Konklusjon

Det er åpenbart at romanen presenterer gjenkjennelige etiske problemstillinger. Den går blant annet inn i en pågående diskusjon om det offentliges ansvar overfor utsatte barn. Hvor går grensene mellom nødvendig beskyttelse og unødvendig overgrep? I nyhetene har vi lest eller hørt kritiske historier om barnevernets påståtte maktmisbruk. På den andre siden kjenner vi til hendelser der barn lider eller har mistet livet fordi det offentlige ikke har grepet inn. Alle er enige om at barn ikke skal lide, men man kan ha ulike oppfatninger om hva som egentlig er best for barna. *Lydighetsprøven* er en tydelig stemme i den diskusjonen, og posisjonerer seg på en side. Da er det interessant at elevenes samtaler åpner opp for også mer nyanserte refleksjoner om skyld, ansvar og årsaker.

En av de mest interessante observasjonene her har vært hvordan spillet mellom de ulike formene for litterær faglighet som kommer til uttrykk i de to samtalene, avdekker helt ulike sider ved teksten, fra konkret handling til underliggende beveggrunner og emosjonelle reaksjoner. Og det er nettopp selve spillet som gjør at vi får se disse ulike sidene av teksten. Men vi har også sett at samtalene ikke går veldig dypt inn i tekstene. De fleste av samtalenes ytringer har først og fremst "gitt utslag" innenfor de to første analysekategoriene. Riktignok har vi også sett at en del ytringer har invitert både til grundigere analyse og tolking og til refleksjoner over betydningen romanens etisk betonte tematikk og framstilling av moralske dilemma kan ha for elevenes egen virkelighet. (Som forventet er det ingen ytringer som går i retning av metakognisjon.) Men slike tendenser forblir tendenser i disse samtalene. Det henger til dels sammen med at instruksjonen gjør at de dominerende elevene legger vekt på prosedyre, mens de forsiktige elevene blir enda mer usikre. En slik kontrast framstår likevel som en naturlig følge av en nødvendig fase i det mer langsiktige prosjektet som opplæring i litterære samtaler er.

Samtidig er det altså viktig å poengtere at spørsmålene som står i sentrum for instruksjonen, også fungerer konstruktivt. Lærerens modellering får elevene til selv å utvikle gode forberedte spørsmål, som også har potensial for grundig oppfølging og utforsking. Dessuten leder disse spørsmålene fram til spontane spørsmål, som kanskje i enda større grad har potensial for åpne utforskende sekvenser. Neste steg i opplæringen kan dermed bli *å vise* elevene det interpretatoriske og filosofiske potensialet i både de forberedte og uforberedte spørsmålene, og da ikke minst i de tentative og fragmentariske spørsmålene til elever som Noah, Sander og til dels Svein. Dessuten kan en lærer, i den videre opplæringen, vektlegge *oppfølging*. God oppfølging starter alltid med reell lytting til hva andre faktisk sier, og fortsetter med substansiell samtalerespons. Med en slik videreutvikling av elevenes forståelse for og ferdigheter i litterære samtaler som teori og metode, er det også gode muligheter for å fostre *alle* de involverte elevenes litterære faglighet.

Referanser

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*(s. 1–16). SAGE Publications, Inc.

Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, *49*(3), 243.

Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *Reading Teacher*, *61*(1), 20–29.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.

Daniels, H. & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Heinemann.

Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J. & Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles: How to plan, manage and evaluate literature circles that deepen understanding and foster a love of reading*. Scholastic.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk

Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturdidaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. (2019a). Lydopptak i litterære samtaler: Litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. I D. Husebø, M.-A. Igland & A. Skaftun (Red.), *Ny hverdag?: Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Hennig, Å. (2019b). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.

Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforsking: Litterære samtaler i praksis*. Gyldendal akademisk.

Ingvaldsen, B. (2017). *Lydighetsprøven: En tenkt fortelling om et barn*. Gyldendal.

Jewell, T. A. & Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *Reading Teacher*, *52*(8), 842–850.

Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.

Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax.

Matre, S. & Fottland, H. (2012). Text, talk and thinking together—Using action research to improve third grade children's talking, reading, and identity construction. *Nordic studies in education*, *31*(4), 258–274. https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/148745

McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *Reading Teacher*, *60*(7), 610–620. afh. https://doi.org/10.1598/rt.60.7.1

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Newkirk, T. (2012). *The art of slow reading: Six time-honored practices for engagement*. Heinemann.

Phelan, J. (1989). *Reading people, reading plots: Character, progression, and the interpretation of narrative*. University of Chicago Press.

Probst, R. E. (2004). *Response and analysis: Teaching literature in secondary school* (2. utg.). Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.), Modern Language Association of America.

Singer, P. (1991). Introduction. I P. Singer (Red.), *A companion to ethics* (v-vi). Blackwell Publishing.

Slettan, S. (2022). Hjarteknusande lesing. Elevar vurderer litteratur. I I. E. Fredwall, E. A. Moseid & S. Slettan (Red.), *Elevene og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (52–68). Cappelen Damm akademisk.

Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (2. utg.). Teachers College Press: National Council of Teachers of English.

Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy*, *39*(1), 30–41. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=112725829&scope=site.

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

OPEN ACCESS

En väv av förståelse: Mellanstadieelevers utsagor om sin fiktionsläsning

Cecilia Rosenbaum, Anette Svensson & Eva Söderberg

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att illustrera vilka litterära iakttagelser några elever i årskurs 4 ger uttryck för när de läser berättelsen "Draken med de röda ögonen" av Astrid Lindgren (1980) och hur dessa iakttagelser kan bidra med kunskap om vad som kan utgöra utgångspunkt och tas tillvara när en Litteraturundervisning planeras och genomförs på mellanstadiet. Datamaterialet består av nio semi-strukturerade intervjuer som transkriberats och därefter analyserats utifrån vilka litterära föreställningsvärldar eleverna bygger i mötet med berättelsen (Langer, 2017). Därefter diskuteras dessa föreställningsvärldar i relation till vilken litterär kompetens de intervjuade eleverna ger uttryck för (Torell, 2002). Studien visar att de intervjuade elevernas läsprocess är dialogisk och att de lägger in sina personliga erfarenheter i texten samtidigt som de förhåller sig till textens förhållningssätt till textkonventionerna.

Nyckelord: litteraturdidaktik, läsförståelse, mellanstadiet, litterära föreställningsvärldar, litterär kompetens

Cecilia Rosenbaum är verksam som rektor och affilierad till Jönköping University. Hon har deltagit i forskarskolan Learning study och hennes licentiatuppsats heter Med inferenskunnande i fokus. Cecilia har arbetat som mellanstadielärare i 25 år.

Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är litteraturdidaktik med fokus på medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hon sitter i styrgruppen för LDN.

Eva Söderberg är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Högskolan Dalarna. Hennes forskning och undervisning är inriktad på barnlitteratur och litteraturdidaktik. Hon sitter i styrgruppen för LDN, Litteraturdidaktiskt nätverk.

Abstract

The aim of the article is to illustrate which literary observations nine pupils in year four express when they read the story "The Dragon with the Red Eyes" by Astrid Lindgren (1980), and how these observations can contribute with knowledge regarding what the lessons can be based on, and which aspects can be used when literature education is planned and carried out in middle school. The data material consists of nine semi-structured interviews that were transcribed. The interviews are analyzed based on Langer's (2017) stances of envisionment as expressed by the interviewed pupils. Thereafter, the pupils' envisionment building is discussed in relation to literary competence. The study shows that the interviewed pupils' reading processes are dialogic and that they add their personal experiences to the reading process at the same time as they relate to the text's approach to textual conventions.

Keywords: Literature teaching and learning, Literature education, Reading comprehension, Middle school, Stances of envisionment, Literary competence

Introduktion

Denna artikel handlar om vilka iakttagelser elever i årskurs 4 gör när de läser en skönlitterär berättelse, vilka litterära föreställningsvärldar de bygger och vad iakttagelserna säger om deras litterära kompetens. Som utgångspunkt har artikeln en syn på berättelsen som meningsskapande struktur och läsning av skönlitteratur som kulturell praktik (jfr Culler, 2011; Martinsson, 2019). Att läsa med förståelse är en basfärdighet (se Fredriksson & Taube, 2012), men som Langer (2017) påpekar kan skönlitteratur vara mer än en inbjudande miljö för ”grundläggande litteracitet” (s. 22). Hon pekar på dess betydelse för individens personliga, sociala och intellektuella utveckling och den förmåga den kan ge läsaren att tänka både kreativt och kritiskt, att låta subjektiva och objektiva erfarenheter tillsammans bilda en mer fyllig och komplex förståelse och vidgade uppfattningar (2017). ”Litteraturen blir en essentiell del av hur vi resonerar och förstår”, är Langers slutsats (2017, s. 26). Följaktligen vill hon att elevers högre litterära utveckling uppmärksammas på alla åldersnivåer i skolan (2017).

I en svensk kontext lyfter Martinsson (2019) fram skolans uppgift att utbilda människor till framtida kulturvarelser med förmåga att ”kunna ta del av och kritiskt förhålla sig till olika narrativa gestaltningar av liv och erfarenhet” (s. 34). Såväl Kåreland (2009) som Boglind och Nordenstam (2015) menar att litterär kompetens går att utveckla redan på låg- och mellanstadiet, och pekar på vikten av att tolkning och analys av texter inte ska vänta till högre stadier. Klassrumsstudier på mellanstadiet visar att det är ovanligt att texter gemensamt bearbetas och analyseras (Ewald, 2007; Schmidt, 2013). Inte heller ges elever strategier för att utveckla förståelse av texterna de läser (Westlund, 2013). I en studie som behandlar årskurs 1 till 8 framgår dock att elever med hjälp av olika lässtrategier kan utveckla förmåga att djupläsa texter och på så sätt nå ökad förståelse (Ingemansson, 2018). Djupläsningen i studien utgick från frågor anpassade till Langers modell om föreställningsvärldar.

I ett projekt om litteraturundervisning på mellanstadiet sammanfattar Rosenbaum (2019) innebörden i litterär kompetens som ”ett textcentrerat fokus, textrörlighet i och utanför texter samt en medvetenhet om vad i den aktuella texten som bör uppmärksammas” (s. 9). Det innefattar också att med utgångspunkt i de berättelser som elever läser och lyssnar på ”kunna analysera, reflektera, göra inferenser, tolka och dra slutsatser” (s. 9). I en annan studie visar resultatet att litterär kompetens kan utvecklas på mellanstadiet, men att undervisningen behöver erbjuda ett textnära fokus (Rosenbaum m.fl., 2021).

Följaktligen finns ett påvisat behov av att på skolans alla stadier fokusera på den litterära texten i undervisningen, det vill säga att utgå från den och hitta specifika detaljer som tolkningar och eventuella slutsatser kan grunda sig på (Agrell, 2009; Johansson, 2015; Kåreland, 2009; Rosenbaum, 2019). Elever behöver möta texter som utmanar dem och som samtidigt är inbjudande att utforska (Jönsson & Öhman, 2015). Samtidigt är det viktigt att elever görs medvetna om att ett verk inte kan betyda vadsomhelst, och att en tolkning måste ha stöd i texten (se t.ex. Culler, 2011, s. 68).

Teoretiskt ramverk: Föreställningsvärldar och litterär kompetens

Två centrala begrepp som ligger till grund för artikeln är Langers (2017) *föreställningsvärldar* (*envisionment*) och Cullers (1975) *litterär kompetens*. För att inleda med Langer används föreställningsvärldar för att skildra hur en läsare tar sig an och förstår en skönlitterär text, och begreppet avser i korthet den textvärld som läsaren skapar i sitt medvetande i samband med läsningen – en värld som ständigt prövas och omprövas. Langer identifierar fem olika positioner (*stances*) i byggandet av denna värld.[1]

I den första positionen, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, handlar det för läsaren om att söka efter ledtrådar för att bekanta sig med och skaffa sig ett första intryck av berättelsen och på så sätt kliva in i berättelsevärlden (Langer, 2017). Denna position kan läsaren återkomma till när den har behov av förtydliganden eller behöver justera föreställningsvärlden. I den andra positionen, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, ligger fokus på själva föreställningsvärlden kvar men läsaren fördjupar nu sina föreställningar och tar fasta på egna erfarenheter och förkunskaper när den rör sig genom berättelsevärlden, tar in miljön, betraktar karaktärerna och kanske sätter sig in i hur det skulle vara att befinna sig i karaktärernas positioner. På detta sätt bidrar läsarens inre resa till ett deltagande i berättelsevärlden (Langer, 2017).

I den tredje positionen, *att stiga ut och ta det man vet under omprövning*, förskjuts fokus till läsarens egen erfarenhet och kunskap om verkligheten. Läsaren använder nu texten till att tänka över exempelvis erfarenheter, beslut och dilemman i sitt liv och kan alltså få insikt genom föreställningarna (Langer, 2017). Den fjärde positionen, *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, ger läsaren tillfälle att kritisera och

1 De fem ”stances” som Langer identifierar i byggandet av föreställningsvärldar har ofta översatts till ”faser” (Langer, 2017; Ingemansson, 2018). Andra förslag är t.ex. ”förhållningssätt” (Thorsson, 2005) eller ”positioner” (Martinsson, 2019; Mossberg-Schüllerqvist, 2020). Vi har i denna studie valt det senare, ”positioner”.

analysera textens form och författarens berättarteknik genom att objektifiera och inspektera sin läsupplevelse och sin förståelse av texten. Frågor om vad allt betyder, hur det fungerar och varför, blir viktiga (Langer, 2017).

Den femte och sista positionen, *att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*, innebär att läsaren har en välutvecklad föreställningsvärld, och de insikter byggandet av den har genererat kan skapa insikt i andra situationer och användas till att träda in i en ny föreställningsvärld (Langer, 2017). För att sammanfatta utvecklas en läsares föreställningsvärldar enligt Langer (2017) ”ur de skiftande relationer mellan jaget och texten som uppstår från fas till fas” (s. 43). Dock påminner Langer om att faserna, eller positionerna, inte följer en lineär sekvens; de kan dyka upp flera gånger inte bara under själva läsandet utan också efterhand i samband med diskussioner, reflexioner eller skrivande. På sikt, menar Langer, väver läsaren ”en större och tätare väv av förståelse” (s. 43).

Det andra centrala begreppet för artikeln, litterär kompetens, kan utifrån Culler (1975) mycket kortfattat beskrivas som internaliserade litterära konventioner. Begreppet kan sättas i relation till *literacy* som mer övergripande rör läs- och skrivområdet (se t.ex. Fast, 2008), men här handlar det om läs- och skrivaktiviteter mer specifikt kopplade till det skönlitterära läsandet och skrivandet, till rim och ramsor, dikter och verser, sagor och berättelser muntligt och i skriven, och kanske illustrerad, form. I mötet med sådana former erövrar barnet det som med Culler kan kallas litterär kompetens.

I en modell har Torell (2002) utvecklat Cullers begrepp. I denna utgår Torell, med stöd hos Aristoteles, från att människan av naturen är fiktionsskapare och därför har en *konstitutionell kompetens*. Som en av två delfunktioner i den övergripande litterära kompetensen ser Torell *performanskompetens*, det som av tradition brukar kopplas till skolundervisningen och den inlärda förmågan att uttala sig om litterära texter. Det kan handla om att uppmärksamma textens struktur, att tala om textens komposition, berättarteknik, personskildring, tema, intrig med mera. Den andra delfunktionen är *literary transfer-kompetens* och handlar om att läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter. Torell varnar dock för literary transfer-blockeringar, det vill säga att läsarens egna verklighetsbilder blir så dominerande att själva texten kommer i skymundan. På motsvarande sätt kan en performansblockering innebära att läsaren tolkar texten enbart utifrån inlärda mönster utan att tänka själv, något Torell menar gör läsningen osjälvständig.[2] Med litterär kompetens, konstaterar han, ska det vara balans mellan de olika kompetenserna. Ett exempel på hur en kvalificerad litterär läsning utvecklas kan handla om hur en läsare laddar in sina personliga erfarenheter i texten men samtidigt förhåller sig till själva textens förhållningssätt till textkonventionerna.

Langers (2017) dynamiska modell ger insikt i hur läsare som bygger föreställningsvärldar och rör sig mellan dem använder olika typer av strategier och ägnar sig åt en

2 Vi ser varningen för performansblockeringar som ett sätt att bemöta kritiken att begreppet litterär kompetens skulle vara statiskt och elitistiskt – och handla om att utifrån litterära konventioner läsa ”rätt”. (Se t.ex. kommentar i Ulfgard, 2015, s. 178).

komplex tolkningsprocess. Martinsson (2019) har pekat på hur denna modell till stora delar kan lösa upp ”motsättningen mellan upplevelseläsning och en mer distanserad läsning” (s. 39). Detta menar vi kan sägas även om Torells (2002) modell som liksom Langers är inspirerad av Bachtin. Langer ser texttolkningsprocessen som i huvudsak social och menar att den inkluderar vårt tänkande ”i den intertextuella väv av personlig historia och erfarenhet som Bachtin (1981) talar om, texter och subtexter från vårt förflutna, vår respons i nuet och de texter som vi kommer att skapa eller stöta på i framtiden” (2017, s. 36). Torell stöder sig på Bachtins syn på läsprocessen som dialogisk, ”med en *person* (eller ett individuellt temperament) i vardera ändan av texten” (2002, s. 89). I mitten av sin modell visualiserad i en triangel skriver Torell in ”Du – Jag” och kallar det ”ett dialogiskt centrum" (s. 82). En litterär läsning karakteriseras enligt Torell således ”både av en stark jagkänsla och en aktiv nyfikenhet på de spår av en främmande personlighet utanför läsarens eget jag som finns i texten” (s. 88). Liksom i Langers modell framhålls även i Torells den nödvändiga distansen till texten.[3]

I denna studie ser vi det som fruktbart att låta en analys av mellanstadieelevers utsagor om en litterär text gjord utifrån Langers modell om läsning och föreställningsvärldar möta Torells modell om läsning och litterär kompetens – och mot bakgrund av detta möte diskutera litteraturdidaktiska implikationer.

Syfte

Det övergripande syftet med denna artikel är att undersöka vilka iakttagelser nio elever i årskurs 4 gör när de läser berättelsen "Draken med de röda ögonen" (Lindgren, 1980) och diskutera dessa ur ett didaktiskt perspektiv. Forskningsfrågorna lyder:

- Hur uttrycker eleverna sin förståelse av texten och den egna läsförståelseprocessen?
- Hur kommer litterär kompetens till uttryck i elevernas utsagor?
- Vilka möjliga didaktiska implikationer kan formuleras mot bakgrund av den litterära kompetens som eleverna uppvisar?

Material och metod

De intervjuer som utgör studiens empiriska material genomfördes vårterminen 2016 på en skola i en större stad, där det tidigare gjorts satsningar på läsning. I studien intervjuades nio elever, fem flickor och fyra pojkar, i årskurs 4. Deras ordinarie lärare gjorde elevurvalet utifrån fastställda kriterier (olika juridiskt kön och varierande läsförmåga). Intervjuerna var en del av en initial kartläggning om läsning som därefter smalnade av till en interventionsstudie (Rosenbaum, 2019). I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke att

3 Även Nordberg (2017) tar upp överensstämmelser mellan Langer och Torell och påpekar att hos de bägge är dialogen mellan det subjektiva och objektiva central för att uppnå litterär kompetens (s. 41).

deltaga i projektet, vilket inkluderar inspelade intervjuer.[4] Samtliga deltagande elever är vana vid litteraturssamtal, lässtrategianvändning och gemensam reflexion. Detta kan ha betydelse för resultatet, vilket vi återkommer till i diskussionen. Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade med några fasta ingångsfrågor och varierande följdfrågor (se Ahrne & Svensson, 2015).

Som en första del i intervjuerna fick eleverna läsa en berättelse som valts utifrån olika kriterier: Eleverna skulle ha förmåga att läsa och tillägna sig texten. Den skulle vara kort men ändå utgöra en hel berättelse, ett helt yttrande. Uppfattades texten som någons unika position i en konkret kommunikationssituation blev den något för eleverna att svara på. Vidare skulle texten vara mångbottnad med olika tolkningsingångar och om möjligt relativt okänd.

Dessa kriterier uppfylldes av "Draken med de röda ögonen", en berättelse av Astrid Lindgren som publicerats i olika sammanhang. Trots att den såväl innehållsligt som formmässigt kan ge associationer till Lindgrens författarskap hör den till hennes mindre kända berättelser.[5] I studien används den version som finns i antologin *Sagorna* (Lindgren, 1980). I korthet handlar berättelsen om två syskon på en bondgård som en morgon i april upptäcker att deras sugga har fött tio smågrisar – och en drake! Modersuggan vägrar att ge sitt drakbarn di, så de två syskonen tar på sig uppgiften att förse den med mat, kärlek och omsorg. När våren och sommaren passerat och hösten kommit lämnar draken barnen. En afton flyger den oväntat iväg.

Intervjuerna med eleverna genomfördes av den av de tre forskarna som också var klassens lärare. Gången för intervjuerna såg ut på följande sätt:

1. Läraren/forskaren presenterar berättelsens titel.
2. Eleven väljer om den vill läsa berättelsen tyst i ett svep eller stanna upp och berätta om sina reflexioner under läsningens gång.
3. Eleven läser och reflekterar.
4. Läraren/forskaren ställer frågor om vad berättelsen handlar om och vad eleven tycker är viktigt i texten.
5. Läraren/forskaren formulerar följdfrågor utifrån elevens svar.

4 Elevernas vårdnadshavare hade skrivit på blankett om medgivande och eleverna informerats om forskningsprojektet, att det var frivilligt att deltaga och att man kunde avbryta när man ville. De nio tillfrågade eleverna accepterade att intervjuas. I inledningen av intervjuerna påmindes eleverna, av den forskande läraren, om att det var frivilligt att deltaga och att de kunde avbryta när de önskade. Ingen valde att avbryta. Intervjumaterialet har hanterats noggrant och med respekt så att svar och utsagor inte har ryckts ur sitt sammanhang och inte har missrepresenterats på något sätt. Materialet har förvarats i enlighet med rådande bestämmelser vid JU (Jönköping University).

5 Berättelsen hade beställts 1953 av två skolpojkar i Göteborg och publicerats i ett nummer av deras egen tidning *Den maskrerade draken* 1954. Först på 1970- och 1980-talen började berättelsen nå en något vidare krets då den publicerades utanför sitt ursprungliga sammanhang i olika antologier som *Böckernas Värld* (1971), *En bok om Astrid Lindgren* (1977) och i *Sagorna* (Lindgren 1980). 1985 gavs den ut som bilderbok med illustrationer av Ilon Wikland, där berättarjaget tolkas som en flicka. Denna könsbestämning finns inte i berättelsen från 1954. För ytterligare information om dess bakgrundshistoria, se Söderberg (2011).

Intervjuerna genomfördes med en elev i taget i ett klassrum på elevernas skola, och intervjuerna varade från sex till arton minuter (lästiden av berättelsen är ej inkluderad). Berättelsen var kopierad på papper utan angivet författarnamn, illustrationer eller andra avslöjande paratextuella element. Några elever valde att läsa berättelsen i ett svep, men flertalet valde att stanna upp och fortlöpande reflektera över innehållet. Utifrån elevernas svar på vad berättelsen handlar om, och vad som är viktigt i texten, fick de följdfrågor av typen ”kan du utveckla ditt svar mer?”. Frågornas syfte var att uppmuntra eleverna till att exemplifiera, förklara och fördjupa – inte styra deras läsning. Här är ett exempel:[6]

Elev 4: Det var en sådan kväll man längtar fast man inte vet. Jag känner väl igen mig så här kan man tänka och bara vara.

I: Du kom att tänka på slutet och att du har varit med om det själv?

Elev 4: Ja

I: Hur kom du att tänka på det?

Elev 4: Ja men det var uttryckt på ett visst sätt som gjorde att jag kom att tänka på det. Ja det är ett fint sätt.

I: Vad tänkte du på?

Elev 4: Det var väldigt bra. Jag kände igen mig i vissa saker, härom helgen så hittade jag, mina grannar och min syster en liten vitkindad gås.

Intervjuerna spelades in på en diktafon, sedan transkriberades och kodades de. Därefter har de transkriberade elevutsagorna i enlighet med tematisk analys lästs igenom flera gånger. Med utgångspunkt i såväl materialet som i forskningsfrågorna identifierades, färgkodades och kategoriserades olika teman (jfr Braun & Clarke, 2006). Vissa utsagor har hamnat utanför de identifierade temana, medan andra har kunnat placeras under två olika teman. Eftersom det varken är fruktbart eller möjligt att presentera alla utsagor fungerar denna tematiska analys som en metod för att sortera och strukturera studiens resultat på ett sätt som svarar mot dess syfte. De teman som framkommit i analysen är *Karaktärer, tid och plats*; *Författare: språk, stil och tematik*; *Texter och kontexter*; *Genre, symbolik och budskap* och *Den egna läsförståelseprocessen*, vilka redovisas i artikelns resultatpresentation.

Efter den tematiska presentationen analyseras resultatet utifrån Langers (2017) begrepp föreställningsvärldar och Cullers (2011) begrepp litterär kompetens så som det vidareutvecklats av Torell (2002). Här, liksom i den avslutande diskussionen, är optiken dubbel då utsagorna beroende på vad som diskuteras i vissa fall betraktas på gruppnivå och i andra som individuella utsagor.

6 I=intervjuande lärare/forskare.

Resultat

Elevernas iakttagelser under läsningen

Elevernas utsagor i samband med läsningen visar att de tar fasta på såväl det explicit uttryckta som olika kopplingar de gör utifrån texten. Eleverna ramar in berättelsen genom att fokusera på *vad* den handlar om (handling och karaktärer), och de använder information i texten till att dra slutsatser om *när* och *var* handlingen utspelar sig (tid och plats). Fokus på *hur* berättelsen är berättad (språk och stil) får, liksom framträdande teman, eleverna att associera till Lindgren, men de gör även andra biografiska och (inter)textuella kopplingar, tillika kopplingar till fantasygenren och drakberättelser. Genom dessa kopplingar drar de slutsatser om berättelsens symbolik och budskap. I utsagorna ger eleverna också uttryck för den egna läsförståelseprocessen.

Karaktärer, tid och plats

På frågan vad berättelsen handlar om nämner eleverna dess karaktärer och handling. Elev 7:s korta sammanfattning, där det som står explicit i texten lyfts fram, är ett exempel på detta:

> Det var ju en sugga som hade fött griskultingar och en drake. Draken blev ensam och det var två syskon som matade draken för att mamman inte kunde ge den mat. Till sist så flög den iväg fast sen så kom den tillbaka, men så flög den iväg igen. Det var det den handlade om. (Elev 7)

Liknande exempel är utsagor som: ”Den handlade om en drake med röda ögon. Och så var det typ suggan och tio kultingar” (Elev 6) och ”Det handlar om två bröder som tar hand om den här draken” (Elev 2). Även dessa elever har tagit fasta på textens betydelse på en bokstavlig nivå och fokuserar på händelseförloppet och huvudkaraktärerna.

I andra exempel utgår eleverna från miljöbeskrivningar och specifika detaljer i berättelsen för att få en uppfattning om möjlig tidpunkt för när handlingen utspelar sig. Elev 6 konstaterar: ”Det är djur och ljusstumpar så det är innan elektroniken i alla fall och jag skulle tänka mig 1920-talet kanske” (Elev 6). För samma syfte använder Elev 1 information i texten:

> Jag skulle ha gissat att det var förr för det är inte lika många nu som är bönder och som har grisar. Nu är det fler som bor i städer och då är det inte så vanligt att ha djur. Man kanske har husdjur men inte bondgårdsdjur. (Elev 1)

Här jämför Elev 1 innehållet i berättelsen med sin upplevelse av dagens samhälle. Således reflekterar både Elev 6 och Elev 1 över möjlig tidpunkt för handlingen och motiverar sina tolkningar med detaljer de lagt märke till i texten.

Författare: språk, stil och tematik

De intervjuade eleverna riktar även in sig på *hur* berättelsen framställs. Med ledning av ordval, ton och tematik associerar flera elever till Lindgren. I synnerhet ordvalet bidrar till att många av dem identifierar författaren. ”Jag känner igen pilutta pilutta”, konstaterar Elev 3 och börjar sjunga ”Pilutta dig, pilutta dig”. När läraren frågar vad hen tänker då, svarar eleven: ”Det är ju Astrid Lindgren som har skrivit den” (Elev 3). Uttrycket ”pilutta”, vilket används även i andra berättelser av Lindgren, fungerar alltså som ett slags signalord (jfr Billing m.fl., 2015; Söderberg, 2011). Av elevernas kommentarer framgår det att även den mer övergripande stilen och tonfallet kan leda till igenkänning, något Elev 8 ger uttryck för:

> Hon skriver väldigt fint och inlevelsefullt och jag älskar Astrid Lindgren, så på något sätt kan man märka att det är hon som skriver hur hon uttrycker sig för hon har alltid lite konstiga och ovanliga ord i sina berättelser. Det var några ord som jag inte förstod som jag inte hade hört förut men som jag kunde lista ut. Nu när jag tänker på det ser jag att det är Astrid Lindgren. (Elev 8)

Även Elev 4 nämner det övergripande intrycket och lyfter fram tonen av vemod och sorgsenhet som något specifik för Lindgrens berättelser:

> Den här texten den berörde verkligen, det finns en sorgsenhet. Det brukar det göra i Astrid Lindgrens berättelser. Det finns drag av lite sorg och vemod i historien om draken. När jag sedan tittar på en tavla med ett sorgset motiv eller en deppig låttext då tar jag in den känslan och då blir det en mix av allt, men ändå något nytt. Det är svårt att förklara, men jag tycker om att se precis som man själv vill och tänka själv. Jag älskar den känslan. (Elev 4)

Förutom stil och tonfall tar eleverna upp berättelsens tematik i relation till Lindgrens författarskap:

> Fast det här kan nog vara Astrid Lindgren när jag tänker efter så här efteråt för Astrid Lindgrens böcker brukar handla om problem med föräldrarna. Pippis mamma var död och hennes pappa var typ pirat men den här handlar i stället om att förlora en vän så det handlar om vänskap och kärlek. (Elev 6)

Eleverna använder således information som finns uttryckt i texten, till exempel ordval, stil och ton samt centrala teman, för att resonera och dra slutsatser om vem som kan ha skrivit berättelsen.

Texter och kontexter

Eleverna kopplar som vi sett berättelsen till Lindgrens författarskap, men de associerar även till händelser i Lindgrens liv och till andra författare och författarskap. Elev 8 förklarar:

> Det kanske kan handla om någon händelse i livet som Astrid Lindgren gör om till en saga. [...] Kanske inte att hon hittar en drake utan typ ett speciellt spädbarn som hon tycker jättemycket om som hon tar hand om, men en dag hittar barnet sina föräldrar och behöver då åka hem till sina syskon. (Elev 8)

I samma anda frågar Elev 9: ”Kan det vara så att Astrid Lindgren tänkte likadant när hon skrev om draken med de röda ögonen? Att det handlade om henne. Kanske liksom både inspiration av sitt eget liv för hon fick ju typ lämna bort sitt eget barn.” I dessa biografiska läsningar reflekterar eleverna alltså över möjliga paralleller mellan den aktuella berättelsen och händelser i Lindgrens liv, men de associerar även till andra berättelser av henne. Till exempel kopplas det nämnda uttrycket ”pilutta dig” till berättelsen om Madicken: ”Det finns en sång i en Astrid Lindgren-saga som går så här Pilutta Pilutta dig och mig [eleven börjar sjunga]. Det är i Madicken! Jo det är det!” (Elev 1). Elever som gör liknande kopplingar mellan berättelsen om draken och andra berättelser av samma författare belyser deras karaktärer och centrala tema, till exempel Elev 8:

> Hon brukar ju ha budskap med att alla är lika mycket värda, typ Emil, han är ju en busig kille men han är ju fortfarande lika mycket värd. Sedan Pippi hon är ju speciell precis som draken. Astrid Lindgren har ofta barn i berättelserna. Det är alltid barn i Barnen i Bullerbyn, Mio min Mio, Pippi, Emil, Madicken. Jag tror att hon gillar att skriva om barn. [...] Barn tänker väldigt mycket och är kloka och dom ja det kanske är kul att skriva om barn de har mycket fuffens för sig. (Elev 8)

Denna iakttagelse om barnens viktiga roll hos Lindgren bidrar till att Elev 8 ser mönster i författarskapet, bland annat baserade på karaktärer och tematik, och därmed kan föra "Draken med de röda ögonen" till detta.

I elevernas utsagor kan man tydligt se att "Draken med de röda ögonen" kopplas även till andra berättelser de läst eller känner till, exempelvis den fula ankungen av H.C. Andersen. En elev förtydligar: ”Jag kom att tänka på att grismamman tyckte så illa om draken så att hon till slut vägrade att ge den någon mat och då tänker jag på Den fula ankungen för han var ju också utstött” (Elev 4). En annan elev förklarar: ”Sen tänkte jag på en annan berättelse Den fula ankungen för han blev ju inte omhändertagen av folk och av de andra ankorna” (Elev 1). På frågan vad det är i texten som får eleven att tänka så svarar hen: ”Ja det stod så här att smågrisarna försökte få lite mer av godsakerna då blev draken mycket förtörnad och bet dem. Grismamman vande sig aldrig när draken skulle äta och tyckte illa om honom och behandlar honom lite illa” (Elev 1). Det är således berättelsens centrala tema om att vara annorlunda och utstött som gör att eleven kopplar samman den med Andersens: ”det här med syskon, det märktes med smågrisarna att de inte tyckte om honom, alltså draken, och det gör dom ju inte heller i Den fula ankungen" (Elev 1).

Ytterligare två elever gör liknande tematiska kopplingar till andra berättelser. Elev 8 konstaterar att hen ”tänker lite på Djungelboken för det där med vargarna och

Mowgli. [...] Det är lite tvärt om att en människa är med djur men jag tänkte lite på Djungelboken när Mowgli vaknade upp där bland en massa vargar och han blev uppfostrad där och det liknar drakens situation med grisarna". Eleven ser att både draken och Mowgli i Rudyard Kiplings *Djungelboken* har hamnat bland varelser som ser annorlunda ut än vad de två huvudkaraktärerna gör. På likande sätt kopplar Elev 5 samman draken och dess situation med en berättelse om spöken:

> Jag har ju läst en bok om en kille som är på en kyrkogård och uppfostrar spöken. I slutet är han tvungen att flytta tillbaka till sitt eget liv och måste lämna spökena och slutar vara som en av dom. Det påminner ju om den här draken som flög iväg. (Elev 5)

Här kan man se att det faktum att båda huvudkaraktärerna i slutet av berättelserna lämnar de varelser som är olika dem själva, men som de vuxit upp med, bidrar till att eleven associerar till andra texter.

I elevutsagorna finns även biografiska tolkningar där Andersen – liksom Lindgren – i sitt skrivande sägs använda händelser från sitt eget liv:

> Elev 4: Jag ska inte överdriva min allmänbildning, men vissa grejer vet jag typ lite om H. C. Andersens liv. För de flesta har läst Den fula ankungen och kanske har författaren tagit inspiration från andra berättelser.
>
> I: Berätta mer!
>
> Elev 4: Ja det är många som tror att H.C. Andersen tog inspiration från sitt eget liv när han skrev Den fula ankungen för han var liksom mobbad och utstött precis som han.

I detta exempel leder ett antagande – att biografiska omständigheter i författarnas liv kan ha inspirerat till berättelserna – till att de kopplas samman. Det framkommer i utsagorna att eleverna i sina läsningar och meningsskapande processer använder information som finns explicit uttryckt i texten och kopplar det till information som inte finns explicit uttryckt i texten, exempelvis om Lindgrens och Andersens liv.

Genre: symbolik och budskap

I materialet finns också exempel där elevernas genrekunskap – i synnerhet om fantasy och drakberättelser – får dem att reflektera över eller ifrågasätta sådant som uttrycks i texten, till exempel representationen av realistiska och fantastiska element. Elev 4 förklarar: "Författaren har blandat verklighet för det finns ju pojkar och grisar, men så är det blandat med fantasi, för drakar finns ju inte. Dom levde som om det vore verklighet fast att det hade kommit till en drake". Det som verkar förvåna eleven är inte det fantastiska elementet i sig, draken, utan snarare att den befinner sig i en situation som är realistiskt skildrad för övrigt. Detta fantastiska element kopplar Elev 7 till fiktiva berättelser: "Här står det alldeles själv i ett hörn ligger en drake med arga små ögon, då tänker jag att det är en påhittad berättelse. [...] För att det är en drake och dom finns inte så det måste vara påhittat". Hos Elev 1 leder en liknande tanke till ifrågasättande:

> Först tyckte jag att det verkade lite mystiskt att den här suggan hade fött en drake eller hur det nu liksom hade gått till. Sedan tyckte jag också synd om draken för när man inte får någon mat så går det ju inte att leva. Jag tyckte att det var bra att bröderna gav honom mat, men jag tyckte att han åt lite konstig. I slutet så flög han iväg och det tyckte jag var lite underligt för jag tyckte det kändes som han trivdes väldigt bra men så bara försvann han och då undrade jag vart försvann han eller? [...] Jag vet inte kanske han åkte till något fantasiland där drakar bor och sådana grejer som brukar finnas i berättelser. (Elev 1)

Funderingarna rör både drakens närvaro i berättelsens kontext och dess agerande. Elev 8 går ett steg längre: ”Det kanske inte är en drake, ja men det verkar ju lite som en drake för han har ju vingar. Det verkar ju lite fantasiigt. Det kanske är en konstig drake” (Elev 8). När Elev 8 har läst ytterligare några textavsnitt reagerar hen på att draken inte beter sig som drakar brukar i berättelser: ”Nu börjar han gråta! Och han får äta ljus”. Denna drake har dessutom förmågan att skratta och sjunga. Samtidigt har draken karaktärsdrag som är typiska för drakar, vilket samma elev noterar: ”Ja men nu flyger han, då är han nog ändå en drake” (Elev 8). Drakens mänskliga karaktärsdrag leder till funderingar om draken kan vara något annat.

Några elever som reflekterar över drakens agerande kommer fram till att den kan symbolisera en människa. Elev 5 funderar:

> Han la sin tass och hans röda ögon var fulla av tårar, men var han typ som en människa? För det där känns mer som ett farväl som en människa gör. En människa fast som en drake. För jag brukar läsa en del om drakar, men här verkar det vara mer som en människa med tankar och känslor. Draken kan liksom bli rörd, ledsen och glad och vill leka och blir typ sur. (Elev 8)

Elev 5 noterar att draken har mänskliga karaktärsdrag och utifrån sin genrekunskap märker eleven att denna drake avviker från den gängse draknormen i fantasyberättelser.

Flera av de elever som lyfter fram drakens mänskliga agerande liknar den vid ett barn:

> Draken var ju glad och nöjd för han fick ju mat, men han var inte så jättetacksam. Han tjurade bara och när han inte fick som han ville så började han gråta och då gav dom efter ju. [...] Ja det skulle faktiskt kunna vara så att det var draken som var barnet i en familj, ja så skulle det kunna vara. (Elev 3)

Det är främst drakens omogna beteende som gör att eleven liknar den vid ett barn. Elev 5 funderar också på kopplingen mellan drake och barn: ”Det skulle kunna handla om att dom hittar ett övergivet barn som sedan hittar sin egen väg och går sin egen väg”. Att göra en sådan tolkning kan ligga nära till hands, då upphittande av övergivna barn är ett vanligt motiv i många berättelser för barn och unga. Den mognads-

process som draken genomgår i berättelsen liknas vid ett barn som växer upp och lämnar hemmet: ”Det kan också handla om ett barn som flyttar hemifrån och skapar sig ett eget liv och går sin egen väg” (Elev 5). Således är det drakens agerande när den har vuxit upp som påminner eleven om någon som är redo att starta sitt eget liv:

> Ja det här. Just då kom draken fram till mig han la en kall tass på min kind hans röda ögon var fulla av tårar och därefter underligt flög han sin väg. Vi visste inte att han kunde flyga. Det är typ lite som typ hej då och så flyttar man hemifrån och lämnar sin familj. (Elev 5)

På detta sätt ser eleverna att draken symboliserar en människa och identifierar dess handling som en frigörelse och ett tecken på att den vuxit upp och klarar sig själv.

Förutom att ses som ett omoget barn, eller ett barn som vuxit upp och är redo att flytta hemifrån, liknas draken vid ett annorlunda barn, ett barn som inte riktigt passar in och som måste utvecklas tillsammans med andra för att så småningom få komma tillbaka hem. Elev 1 beskriver hur detta kan ha gått till:

> Hans familj kanske nu släpper vi ner dig här och du får tas hand om här, lite dramatiskt och sedan när det har gått ett tag så hämtar de honom. Så när han är tillräckligt stor för att leva drakliv får han komma tillbaka till sin familj. (Elev 1)

Den miljö draken behöver vistas i för att mogna liknas av eleven vid ett fosterhem: ”Det finns ju i verkligheten fosterhem, om ett barn inte sköter sig så bra hamnar det där och sedan får barnet komma tillbaka till sin familj när det liksom kan behärska sig” (Elev 1). Till skillnad från de föregående exemplen gör denna elev tolkningen att draken är bortstött av sin familj och att det är dit den återvänder i slutet av berättelsen.

Ett par elever gör iakttagelser om berättelsens budskap, till exempel ”[a]tt alla är lika mycket värda. Att man inte ska ge upp hoppet om någonting typ att de hittade den där draken och istället för att bli jätterädda och typ döda draken så tog dom hand om draken och det ledde till något bra” (Elev 6). Samma elev fortsätter att reflektera över…

> Att man kanske ska kunna älska vem som helst fast de inte är världens finaste. Det skulle kunna handla om en människa som man inte tycker är så jättefin, men man kan ju älska den ändå. Det spelar ju ingen roll om ett barn har lite svårt med någonting, man kan liksom gilla hen ändå. Det är budskapet liksom i berättelsen. (Elev 6)

Som svar på frågan om vad berättelsen mest handlar om konstaterar en annan elev ”[a]tt det lönar sig att vara schyst och sådär omtänksam” (Elev 1). Människors lika värde och att alla är värda att tas omhand är således ett budskap som identifieras. Ett annat är ”att man måste gå vidare i livet och inte stanna, för även om man skulle vilja till exempel stanna och att det var exakt som det är så är inte livet sådant utan man måste gå vidare” (Elev 5).

Således kopplar eleverna berättelsens budskap till hur man ska leva och agera som en god samhällsmedborgare men också till händelser i människors liv mer generellt.

Den egna läsförståelseprocessen

När eleverna sätter ord på hur de skapar förståelse genom att läsa berättelsen framkommer att de använder sig av det som explicit står uttryckt i texten:

> I: -Står det i texten?
>
> Elev 5: -Nej, men när jag läser så förstår jag att det liksom är så.
>
> I: -Hur?
>
> Elev 5: -Ja man får små ledtrådar och så vet man.

Det är således information i texten, ledtrådar, som hjälper Elev 5 till djupare förståelse. Elev 1 förklarar att hen anpassar tempot:

> Jag försöker tänka på att inte läsa jättefort för då är det svårt att tänka på något annat än texten, utan jag tar det lite långsammare för då tycker i alla fall jag att jag förstår bättre och kan relatera mer då. [...] Ja, se om det liknar något annat som jag liksom har läst eller hört om. (Elev 1)

En långsammare läsning ger Elev 1 möjlighet att göra textkopplingar, men också att skapa inre bilder: ”Det kanske är lite samma sak ibland så stannar jag upp och tänker en bild på hur saker ser ut. Det känns som att jag kommer ihåg bättre då.” Även Elev 8 skapar inre bilder av det lästa: ”Jag kan se framför mig, liksom bilder, hur han hämtar mat till den gröna draken” (Elev 8). Förutom att visualisera berättelsen har Elev 1 andra strategier som hen använder i sin privata läsning: ”när jag läser hemma då så brukar jag efter varje kapitel så brukar jag sammanfatta i huvudet för att förstå mycket” (Elev 1). En liknande förståelseprocess antyds också av Elev 9 som på frågan ”Står det i texten?” svarar: ”Nej, det är i mina tankar”. Men, tankeprocessen utgår från texten, vilket kan ses i elevens svar på frågan hur hen kom fram till sin tolkning: ”Eftersom det stod i texten att han satte tassen och tittade och det känns mer som att en människa skulle göra så och att den liksom tjurade på det sättet” (Elev 9). Eleven använder sig således av textevidens för att motivera sin tolkning. På detta sätt gör eleverna implicita tolkningar och drar slutsatser av det som explicit står uttryckt i texten. Elev 4 förklarar att läsförståelseprocessen pågår långt efter att boken är läst:

> Jag får små funderingar långt efter att jag har läst en bok. Sedan är jag intresserad av konst och när jag tittar på konstverk eller ser en bra film eller lyssnar på en låttext har jag liksom med mig funderingarna och det blir liksom en mix. (Elev 4)

I denna utsaga redogör eleven för hur berättelsen dröjer sig kvar i medvetandet och hur den bidrar till ytterligare förståelse av andra berättelser, särskilt berättelser i andra estetiska uttrycksformer.

Analys: Litterär kompetens

Genom att applicera Langers (2017) modell för läs- och tolkningskompetens på elevernas iakttagelser i samband med läsningen av "Draken med de röda ögonen" tydliggörs hur de bygger och rör sig mellan föreställningsvärldar. För de flesta av dem utgör denna läsning det första mötet med berättelsen, och med hjälp av innehållsliga och språkliga ledtrådar skapar de mening ur den.[7] Studiens resultat visar att detta görs på sätt som kan relateras till de fem positionerna i Langers (2017) modell.

I resultatet presenteras exempel på hur eleverna gör för att kliva in i berättelsevärlden. Bland annat blir den konkret och tillgänglig genom inre bilder och visualiseringar, lästempot anpassas och vikten av att inte läsa för fort och även stanna upp och med jämna mellanrum sammanfatta det lästa nämns. Elevernas tillvägagångssätt för att bekanta sig med berättelsen kan kopplas till den första positionen i Langers (2017) modell, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, en position där läsaren skaffar sig ett första intryck men som den också kan återkomma till under läsningens gång.

I elevernas iakttagelser framkommer det tydligt att de tar fasta på sina erfarenheter och förkunskaper när de rör sig genom berättelsevärlden. Biografiska kopplingar och iakttagelser av intertextuella samband synliggör såväl elevernas tidigare litterära erfarenheter som deras meningsskapandeprocesser. När de känner igen ordet ”pilutta” eller den vemodiga stilen i berättelsen, visar de att de har kännedom om Lindgrens sätt att berätta. Detta gäller även hennes ämnesval, vilket blir tydligt när eleverna identifierar vissa återkommande teman, till exempel om barn och problem med föräldrar. När eleverna rör sig genom berättelsevärlden, ser de också tematiska paralleller mellan "Draken med de röda ögonen", *Den fula ankungen* och *Djungelboken*. Alla tre växer upp med varelser som inte liknar dem själva och de är utstötta på något sätt (Elev 1, 4, 8). Dessutom gör eleverna biografiska kopplingar beträffande hur både Lindgren och Andersen kan ha hämtat inspiration från sina egna liv i skrivandet. Dessa kopplingar visar på en förkunskap om såväl Lindgrens liv – att hon fick lämna ifrån sig ett barn – som Andersens liv – att han var mobbad (Elev 4) och görs då eleverna rör sig genom berättelsevärlden. De använder sina egna erfarenheter och förkunskaper när de deltar i berättelsevärlden, vilket sker i Langers (2017) andra position, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*.

I Langers (2017) tredje position, *att stiga ut och ta det man vet under omprövning*, tänker läsaren över erfarenheter och omprövar tidigare kunskaper mot bakgrund av hur berättelsen förstås. Iakttagelser som reflekterar denna position är det tidigare nämnda exemplet: ”Att man kanske ska kunna älska vem som helst fast de inte är världens finaste” (Elev 6). Det är möjligt att eleven får denna insikt genom läsningen och tolkningen av berättelsen. Ett annat exempel är när en elev uppfattar budskapet om att man måste gå vidare i livet även om man vill att allt ska vara oförändrat. Eleven lägger till reflexionen att livet inte är sådant ”utan man måste gå vidare” (Elev 5). Det är dock inte tydligt om de insikter eleverna uppvisar är nya, det vill säga att

7 Ingen kommenterar att de är bekanta med texten, och elevernas sätt att eftertänksamt diskutera sig fram till förståelse och tolkning signalerar inte att de skulle ha mött den tidigare.

omprövningar av tidigare kunskaper sker, men exemplen antyder ändå att en omförhandling av vissa förgivettaganden sker, såsom att fina människor är lättare att älska än människor som har svårigheter och att man måste gå vidare i livet även om man inte önskar det.

Utsagorna visar att några av eleverna analyserar och ifrågasätter textens form och författarens berättarteknik, vilket överensstämmer med Langers (2017) fjärde position, *att stiga ut ur en föreställningsvärld och objektifiera upplevelsen*. Ett exempel är när en elev ifrågasätter att drakens ögon var fulla av tårar: ”men var han typ som en människa? För det känns mer som ett farväl som en människa gör. En människa fast som en drake” (Elev 5). I jämförelse med andra drakskildringar verkar denna drake i elevens ögon vara mer som en människa ”med tankar och känslor” (Elev 5). Detta ifrågasättande om draken verkligen är en drake leder, som vi sett, till insikten att den kan symbolisera en människa: ”I början tänkte jag bara på en drake som har mänskliga instinkter men sen så i slutet var det mer att det skulle kunna vara ett vanligt barn” (Elev 5). Elevens kännedom om drakar och påföljande ifrågasättande utgör exempel på att läsupplevelsen objektifieras.

I studien finns även exempel på hur samma elev stiger ur föreställningsvärlden och objektifierar den genom att göra kopplingar till Lindgrens andra berättelser, notera deras budskap om allas lika värde och i berättelsen om draken se en parallell till Emil som även han omfattas av detta trots att han är busig (Elev 5). Eleven tar ett steg tillbaka och reflekterar: ”Barn tänker väldigt mycket och är kloka och ja det kanske är kul att skriva om barn för att de har mycket fuffens för sig” (Elev 8). Därmed har hen lämnat den specifika föreställningsvärlden och börjat fundera över såväl barns egenskaper generellt som författarens orsak till att välja att skriva om barn. Följaktligen finns flera exempel på hur elevernas meningsskapandeprocesser går från iakttagelser till reflexioner över hur texten kan förstås och djupare tolkningar av vad den kan innebära.

Förutom detta visar elevernas utsagor att den insikt byggandet av föreställningsvärldar har genererat också kan skapa insikt i nya situationer och användas till att träda in i en ny föreställningsvärld, vilket utgör Langers (2017) femte position, *att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare*. Eftersom den föreliggande studien inte följer eleverna efter läsandet av texten finns ingen möjlighet att se exempel på hur de använder "Draken med de röda ögonen" vid inträdandet i en ny föreställningsvärld, men i utsagorna finns exempel på hur de brukar göra. En elev förklarar hur hen bär med sig en berättelse och tar med den in i nya estetiska upplevelser. På så sätt kan de känslor som uppstår vid läsandet av en bok blandas med de som mötet med konstverk, film eller låttexter alstrar (Elev 4). Eleven förklarar att hen kan ta med den känsla av sorg och vemod som finns i "Draken med de röda ögonen" när hen efter läsningen tittar på en tavla med ett sorgligt motiv eller lyssnar på en låt med en deppig text, vilket resulterar i att upplevelserna blandas så att det blir ”en mix av allt, men ändå något nytt” (Elev 4). Här reflekterar eleven således över hur en upplevd berättelsen kan ingå i byggandet av nya föreställningsvärldar. Därmed utgör eleven ett exempel på hur en läsare kan röra sig vidare till en ny föreställningsvärld utan att

lämna den ”gamla” helt bakom sig. Det nya byggandet innebär att föreställningsvärldar integreras och expanderar.

Sammanfattningsvis kan en analys av elevernas utsagor utifrån Langers begrepp föreställningsvärldar på olika sätt synliggöra litterär kompetens. Detta kan tydliggöras ytterligare med hjälp av Torell. I elevernas försök att förstå texten, vinna mening ur den och kanske knyta den till en författare, stimuleras de till att använda och ge uttryck för den performanskompetens som Torell (2002) menar är en delfunktion i den övergripande litterära kompetensen. Eleverna uppvisar en inlärd förmåga att uttala sig om litterära texter, och även om inte termerna används explicit visar deras utsagor att de uppmärksammat komposition, intrig, personskildring, motiv, teman med mera. I deras försök att knyta berättelsen till en författare aktiveras komparativa perspektiv och exempelvis språk, personskildring och tematik eller budskap prövas mot element i andra berättelser av Lindgren.

Den performanskompetens som eleverna i studien uppvisar balanseras av literary transfer-kompetens, den andra delfunktionen som enligt Torell (2002) handlar om att läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter. Det är rimligt att anta att allt i elevernas läsning av texten inte verbaliseras, men det framkommer hur de använder sina erfarenheter i läsprocessen. Deras utsagor handlar ofta om egna erfarenheter, inte minst som läsare och mer övergripande som kulturvarelser (se t.ex. Elev 5). I utsagorna finns även exempel på redogörelser för hur transfer-funktionen kan fungera i olika riktningar mellan skilda konstformer (Elev 4). I materialet ser vi inte många exempel på det Torell kallar performansblockeringar eller literary transfer-blockeringar. Däremot finns flera exempel på hur elever, på det sätt Torell anser att kvalificerade läsare gör, laddar in sina personliga erfarenheter i texten – som Elev 4:s möte med en vitkindad gås – och samtidigt förhåller sig till själva textens eget förhållningssätt till textkonventionerna. Att Lindgren till exempel för in en drake från sagans värld i en miljö som framstår som realistisk väcker frågor om hur draken ska förstås och tolkas, och indirekt funderingar om genrer. Samma sak gäller berättelsens slut som inte är lyckligt i traditionell barnlitterär bemärkelse (se Nikolajeva, 2017).

Hos både Langer och Torell är, som Nordberg (2017) påpekar, dialogen mellan det subjektiva och det objektiva central för att uppnå litterär kompetens. Det övergripande intrycket av studiens resultat är att elevernas läsprocess är dialogisk i den mening att den riktar in sig på både ”Du”, den främmande texten, och ”Jag”, dem själva som läsare, i det dialogiska centrum som Torell (2002) i Bachtins anda lyfter fram (s. 82, 89).

Diskussion och slutsatser

Inför läsningen av "Draken med de röda ögonen" fick eleverna, som framgått, välja mellan att antingen läsa hela berättelsen tyst i ett svep eller läsa, stanna upp och dela med sig av sina reflektioner under läsningens gång. Flertalet valde det senare alternativet, något som tillsammans med lärarens frågor uppmuntrade dem till att inta olika positioner (jfr Langer, 2017). Vi kan dock konstatera att själva designen på studien initialt kunde innebära vissa hinder för eleverna. Tanken var att de skulle

ges möjlighet att utifrån sin läsning göra kopplingar till andra texter och – då den aktuella berättelsen var skriven av Astrid Lindgren som de redan läst många böcker av – eventuellt identifiera författaren bakom berättarrösten. Av detta skäl var texten tagen ur sitt antologisammanhang och följaktligen gavs få paratextuella ledtrådar av verbalt eller visuellt slag som kunde hjälpa eleverna att, som Langer (2017) formulerar det, ”samla initiala uppfattningar” (s. 43), då de befann sig utanför och var på väg in i föreställningsvärlden. Detta hindrade dock inte eleverna från att i de övriga positionerna fördjupa de uppfattningar de successivt samlade, vinna insikter ur dem och reflektera över berättelsens innebörder.

Materialet som helhet kan, för att tala med den Bachtin-inspirerade Langer (2017), antyda vad tolkningsprocesser som en del i en ”intertextuell väv” kan innebära – en väv av personlig historia och erfarenhet, texter och subtexter från läsarnas förflutna, respons i nuet och framtida textmöten (s. 36). Det faktum att eleverna är relativt belästa gör det möjligt för andra berättelser att dyka upp i samband med diskussionen om draken. Dessa elever har alltså, för att tala med Langer (2017), börjat väva ”en större och tätare väv av förståelse” (s. 43). I en annan elevgrupp är det möjligt att tidigare läserfarenheter hade spelat en mindre roll i förståelse- och tolkningsprocessen.

Det faktum att eleverna inte hade informerats om vem som skrivit den aktuella texten fick också positiva konsekvenser. Just valet av en relativt okänd Lindgren-text kunde, menar vi, bädda för och uppmuntra den dialogiska läsprocessen. Med stöd i Bachtins teorier påminner Torell (2002) om att en sådan process har ”en *person* (eller ett individuellt temperament) i vardera ändan av texten” (s. 89). Den typ av analysarbete som eleverna gav sig in i är sådant som många forskare anser inte behöver vänta till senare skolstadier (se t.ex. Boglind & Nordenstam, 2015; Kåreland, 2009). Att eleverna anar det lindgrenska temperamentet och upptäcker intertextuella samband mellan den aktuella berättelsen och Lindgrens övriga författarskap kan vara ett resultat av att de kommit i kontakt med författarskapet i skolan, men sannolikt också genom böcker, ljudböcker, filmer, TV-serier och dataspel utanför skolan, då svensk barnkultur på många sätt är präglad av Lindgrens berättelsevärld (se Ehriander, 2015).

I artikeln ges som framgått exempel på hur elever tolkar en text, och deras litterära kompetens synliggörs genom uppgiftens utformning. Således kan en sådan uppgift användas till att utvärdera litteraturundervisning för att se hur långt den har nått. Läraren kan få en uppfattning om hur eleverna skulle kunna stimuleras ytterligare, vilka områden de behöver hjälp med att utveckla, vad de inte ser eller vad de inte ger uttryck för att de uppmärksammar i texten och som därmed behöver arbetas med mer eller på annat sätt. Områden att utveckla skulle kunna vara genrekompetens och fiktionsförståelse. I föreliggande studie skulle ord som ”fantasi”, ”fantasiigt”, ”påhittad” och ”mystisk” (Eleverna 4, 8, 7 och 1) kunna fungera som utgångspunkt för fördjupade diskussioner. I funderingarna om framställningen av draken och dess mänskliga drag tangerar några elever även innebörden i begreppet ”symbol” och ”symbolisera” men utan att dessa begrepp används: ”En människa fast som en drake” (Elev 5). Man kan därför fundera över om det skulle vara fördelaktigt att införa vissa avancerade begrepp i mellanstadiet för att hjälpa eleverna att sätta ord på sin förståelse.

Den uppgift som ligger till grund för studien erbjuder även möjligheter att genomföras som ett undervisningsinslag. Studiens resultat visar att eleverna kommer långt i sina individuella tolkningar genom frågor och följdfrågor som uppmuntrar dem att tänka *på* och *om* texten som de läser. Det är tydligt att de gör biografiska läsningar – att de gör kopplingar till författare och deras liv, men också till andra berättelser. Studien visar att det är möjligt att ägna sig åt litterär analys redan på mellanstadiet, både som en upptäcktsresa in i skönlitterära texter och som förberedelser inför högre studier. Den påminner om skolans uppgift att utbilda elever till att både ta till sig och kritisk förhålla sig till olika narrativa gestaltningar av liv och erfarenhet (Martinsson, 2019). Som vi sett läser eleverna i studien texten och resonerar om den enskilt, men deras utsagor ger en föraning om den ytterligare fördjupning som skulle kunna ske om texten fortsatte att bearbetas gemensamt och analyseras i grupper eller i helklass, vilket efterlyses i forskningen (se t.ex. Ewald, 2007; Schmidt, 2013). I ett sådant sammanhang kunde motivationen höjas bland annat genom den viktiga kamratresponsen (jfr Ingemansson, 2018).

I denna studie har vi gett exempel på hur elever tolkar text och uttrycker litterär kompetens, en kompetens som kan utvecklas med hjälp av undervisning (jfr Billing m.fl., 2015). Studiens resultat har stärkt oss i övertygelsen att det har många fördelar att i undervisningen ägna sig åt litterär analys redan på mellanstadiet. Det kan gagna såväl läsintresse som läsförståelse. Vi önskar belysa vikten av att lärare tillsammans med sina elever på ett öppet sätt närmar sig skönlitterära texter, att elevernas olika tolkningar lyfts fram, att mönster, textkopplingar och författarens avtryck upptäcks och att eleverna ges möjlighet att få röra sig in och ut ur texten, att få befinna sig på, mellan och bortom raderna. Det är sålunda viktigt att samtalen inte stannar vid de första intrycken, utan att läraren leder eleverna vidare till en djupare förståelse, vilket kan ses som en introduktion till litterär analys. I framtida forskning skulle en läsundersökning av det slag som presenteras här kunna följas upp, till exempel genom omläsningar av den aktuella berättelsen, men som modell kan den också breddas. Det finns möjlighet att utöka frågematerialet med till exempel bilderböcker, dikter och andra skönlitterära texter. På så sätt kan läsundersökningen i sig också erbjuda eleverna en möjlighet att fortsätta att förtäta den ständigt växande väven av förståelse.

Referenser

Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19–148). Daidalos.

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder.* (2., [utök. och aktualiserade] uppl.). Liber.

Bachtin. M. (1981). *The dialogical Imagination*. University of Texas Press.

Billing, AC, Rejman, K. & Söderberg, E. (2015). En drake, tre läsningar och sex steg i den didaktiska trappan. I H. Ehriander & M. Hellström (Red.), *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap* (s. 253–272). Liber.

Boglind, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur.* Gleerups.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Culler, J. (2011). *Literary theory. A very short introduction*. Oxford University Press.

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. Cornell University Press.

Ehriander, H. (2015). Klassiker och bearbetningar i Astrid Lindgrens författarskap. I H. Ehriander & M. Hellström (Red.), *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap* (s. 24-45). Liber.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Studentlitteratur.

Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar.* Studentlitteratur.

Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge - Tidsskrift for Fagdidaktisk Forsknings- Og Utviklingsarbeid i Norge, 12*(2), (art. 8)

Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Jönsson, M. & Öhman, A. (Red.), (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter.* Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse.* (Andra upplagan). Daidalos.

Lindgren, A. (1980). Draken med de röda ögonen. I A. Lindgren, *Sagorna: en samlingsvolym*. Rabén & Sjögren.

Martinsson, B-G. (2019). Svenskämnet och läsningen av skönlitteratur. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (s. 31–42). Liber.

Mossberg-Schüllerqvist, I. (2020). *Att kliva in i språkliga och gestaltade föreställningsvärldar.* Lärportalen. Skolverket.

Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar.* Studentlitteratur.

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar.* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande, 9*(1), 31–49. https://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL_vol_9_nr_1_s_31-49.pdf

Rosenbaum, C. (2019). *Med inferenskunnande i fokus. En studie om vad mellanstadieelever behöver lära sig och hur undervisning kan bidra till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag.* [Licentiatuppsats, Jönköping University].

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter.* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Söderberg, E. (2011). Draken med de röda ögonen. Att bedriva litteraturvetenskap i klassrummet. I H. Ehriander & M. Nilson (Red.), *Starkast i världen! Att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan* (s. 25–45). BTJ Förlag.

Thorsson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Litteraturvetenskapliga institutionen. Göteborgs universitet.

Torell, Ö. (Red.). (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland. Rapport från projektet Literacy Competence as a Product of School Culture*. Mitthögskolan i Härnösand.

Ulfgard, M. (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Makadam.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

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

OPEN ACCESS

Forskning om undervisning och lärande har bjudit in Janice Bland, professor i English Education vid Nord universitetet i Norge och professor II vid OsloMet universietet, att reflektera över temanumret *Litteraturdidaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Hennes forskning ligger primärt inom Engelsk språk- och litteraturdidaktik med fokus på barn- och ungdomslitteratur. Hon har publicerat flera böcker på detta ämne och är chefredaktör för Children's Literature in English Language Education (CLELEjournal).

Reflekterande kommentar – Literary apprenticeships for young readers and writers

av Janice Bland, Nord universitetet, Norge

The significance of story and responding to story is at the centre of this issue: the importance of literacy and literature for children's own worlds in the here and now, the meanings shared through their readings and writings, and their reflective and critical response to the creations of storytellers. The child is at the centre, not their languages or their skills practise for functional literacy alone, but their discoveries in becoming participants in the text and in the world.

Through an age-appropriate apprenticeship into reading literary texts over several years, we see how young school students can learn eagerly, progressively and cumulatively – *lager på lager* as Anette Svensson expresses it in her contribution. When elementary students share in literary conversations, or booktalk, the resulting collaborative classroom environment can initiate a literary apprenticeship, which supports in-depth learning, engagement with language and with characters' perspectives. Above all, learner autonomy can grow. For, as Frank Smith has put it: "By joining the club of readers, even as beginners, individuals can learn to become readers and writers. … Reading is the club of clubs, the only possibility for many experiences of learning" (2012, p. 190).

Elementary students already know the centrality of story, and through encounters with children's literature, young readers have opportunities to practice what Keith Oatley has expressed as the "psychological process of making mental models of others that is the same in fiction as in the interactions of real life" (2017, p. 265). This is due to theory of mind (ToM) – the ability humans acquire to develop a *theory* of another's mental state – and that the thoughts and feelings of others are different from one's

own. Children instinctively animate inanimate objects – their soft toys and dolls, for example – revealing the tendency in humans that is clearly important for developing ToM. Literary texts, when read deeply and dialogically, with exchanges on literary characters' motivations, feelings, and intentions, can exercise ToM powerfully by challenging the reader again and again to perspective-taking. This insight into others' minds is essential for empathy and reflecting on moral dilemmas.

Complex characters gradually reveal aspects of their identity to the engaged reader, encouraging thoughtful feelings, whether the characters are purely fantasy or, in the case of biography, also exist or have existed in the real world. While reading and listening to compelling story, children generate mental imagery, their vicarious ethical experience is embodied and tangible. Responding to story, the vision system in the brain activates to create a virtual visual experience and the auditory system activates to virtually hear in a dynamic and creative process. In this way, when the reader enters the world of the book both cognitively and imaginatively, their response is real and vibrant.

Our actual lived contact with diversity will always be limited by the number of different local and global contexts we can visit. This reduces opportunities for rehearsing interculturality – which focuses on dialogue and mutual respect, and a fluid notion of culture and diversity. However, we can learn vicariously and discover mutualities through a multitude of literary characters and storyworlds. Emotions are modelled in well-crafted stories, which tend to generate thoughtful feelings in the reader, listener, and beholder. Thus, a rewarding literary apprenticeship takes place when children are allowed to express both a creative and emotional response to compelling story and reading, often communicated in performance and drawing as well as words.

Children's natural curiosity – which is vital for their learning – is contextualized and encouraged through story. In-depth learning cannot begin too early – this involves the students as agentive and motivated participants, working collaboratively and with empathy while preparing for and confronting the challenges of today and of times ahead. Meetings of minds cannot begin too early, when young students discover different perspectives and windows on unknown worlds. At the same time, critical literacy is an essential part of a literary apprenticeship. Vasquez, Janks and Comber suggest a definition of critical literacy as "a stance or attitude toward literacy work in schools at all levels and irrespective of whether students are working in the languages they are fluent in or languages that they are adding to their linguistic repertoires" (2019, p. 302). Critical literacy helps unlock the agency and autonomy of the reader; children can become a critically aware participant in the text when they strive to discover how worldviews have been, potentially unconsciously, imported into a text.

The early scaffolding supplied by a literary apprenticeship and critical literacy is an important support against *antinarrative*. This is a term that is increasingly used to refer to stories that lack integrity, character development and carefully crafted story patterns and that permeate social media (Rose, 2012). Critical literacy can also build students' resilience against echo chambers and disinformation, which these days endanger young children quite as much as adolescents. Education is multidisciplinary and complex; a critically aware literary apprenticeship is an educational must – to

support children's vital curiosity, their embodied understanding of others' story contexts and their own, and as child-friendly sustenance for creativity, interculturality and critical literacy.

Oatley, K. (2017). On truth and fiction. I M. Burke and E. Troscianko (Red.), *Cognitive Literary Science: Dialogues between Literature and Cognition*, 259–78, Oxford University Press.

Rose, E. (2012). Hyper attention and the rise of the antinarrative: Reconsidering the future of narrativity. *Narrative Works. Issues, Investigations, & Inventions*, 2(2), 92–102.

Smith, F. (2012), *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, (6th ed.), Routledge.

Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, *96*(5), 300–311.

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

OPEN ACCESS