

Rosenbaum m.fl.

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 inferenskunskande 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 kulturvarer 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.

Rosenbaum m.fl.

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 vad-somhelst, 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 läsoplevelse 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 byggnad 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 skriften, 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 inlärd 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 inlärd 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 Ulfgård, 2015, s. 178).

Rosenbaum m.fl.

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 litteratursamtal, 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 tolkningsinångar 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 delta 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 delta 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).

Rosenbaum m.fl.

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.

Rosenbaum m.fl.

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 specifikt 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

Rosenbaum m.fl.

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 spökerna 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-

Rosenbaum m.fl.

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 dramatisk 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 texteviens 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.

Rosenbaum m.fl.

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 förgivetta taganden 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 dragskildringar 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 läsoplevelsen 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 lätttexter 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

Rosenbaum m.fl.

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 kulturvaror (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.

Rosenbaum m.fl.

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 föränning 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 kamratrespon- sen (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 om-läsningar 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. Thorsson & 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.

- Boglund, 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: 10.1191/1478088706qpo630a
- 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 - Tidskrift för 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 identitetskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Rosenbaum m.fl.

- 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.
- Ulfsgard, 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