

HUMANETTEN

Nummer 54 Våren 2025

Huvudredaktör: Hans Hägerdal

Gästredaktörer: Helene Ehriander och Angela Marx Åberg, *Litteraturredaktik i framtiden och framtiden i litteraturen. LDN-konferensen vid Linnéuniversitetet i Växjö 2023*



HUMANETTEN

Nummer 54 Våren 2025

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	4
Tema: Litteraturdidaktik i framtiden och framtiden i litteraturen. LDN-konferensen (Litteraturdidaktiskt Nätverk) vid Linnéuniversitetet i Växjö 2023	
Helene Ehriander och Angela Marx Åberg: Inledning	5
Jonas Asklund: Vägska. Om möjliga framtider i noveller för unga läsare*	7
Gustav Borsgård: Barnboken och klimatångesten. Ekokritiska och litteraturdidaktiska perspektiv på undergångsskildringar i <i>Om dagen tar slut</i> , <i>Slutet</i> och <i>Kometjakten</i> *	31
Olle Nordberg: Ligger framtiden bakom oss? Några litteraturdidaktiska spår att följa från 614 elevers läsning av romanen <i>Kriget om källan</i> *	57
Ann-Sofie Persson: Framtidens svensklärare och ekokritiska perspektiv på klimatfiktion*	87
Anette Svensson, Jenny Malmqvist och Bo Hellgren: Lyrikundervisning för dagens studenter och morgondagens elever. Transmedialt berättande och litteraturdidaktiska repertoarer*	113
Anette Svensson och Stina-Karin Skillermark: Litteraturdidaktik i samtiden för framtiden. Svenskämnets komplexa uppdrag*	140
Anna Nordenstam & Karin Sjölander: Omläsning av äldre dramatik på gymnasiet. En pilotstudie*	169
Anna Thyberg: Affektiv analys. Muntlig grupptentamen i litteraturdidaktiska* ämneslärarkurser inom engelskämnet	186
Övriga referegranskade artiklar	
Astrid Isac: A Reckoning with Specters in John Banville's <i>Frames Trilogy</i> *	215
Robert Walldén och Chrysogonus Siddha Malilang: Lärares och elevers arbete med den textlösa bilderboken <i>Migrants</i> i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm*	230
Anna Lindholm, Anna Winlund och Robert Walldén: Kraftfull kunskap och epistemisk kvalitet när svenska som andraspråk samläses med svenska i årskurs 6*	262
Helén Egerhag, Heidi Selenius och Linda Fälth: Feriearbetande ungdomars uppfattning om högläsning på fritidshem*	292

Populärvetenskapligt bidrag

Lusia Maurer: *Profeten* – ett exempel på en litteraturteoribaserad undervisningsmodell 308

Recension

Hans Hägerdal: Recension av Peter Idling Fröberg, *Röda khmererna* 340

Medverkande i HumaNetten nummer 54 våren 2025 344

* = Granskade enligt principen double blind peer review

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Höghskolan i Växjö ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårnumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

Omslagsbild: Photo by Liana Tril': <https://www.pexels.com/photo/girl-sitting-on-library-floor-reading-a-book-10935417/>

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, Professor Karin Larsson Eriksson, docent Per Sivefors och universitetslektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ
Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Sedan flera år har Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet haft förmånen att hysa två nätverk av lärare och forskare som värnar om humanioras betydelse i kultur och samhälle. Det ena är CHILL som betyder Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning. Gruppen sysslar med litteratur och film om och för barn och ungdom. Medlemmar av gruppen har givit kurser om bland annat Astrid Lindgren, Harry Potter och *Game of Thrones*. I detta temanummer samverkar CHILL med Cähl, som är Centrum för ämnesdidaktisk forskning inom konst och humaniora vid Linnéuniversitetet. Cähl är ett ämnesövergripande initiativ med en aktiv grupp av forskare som har flera sampublicationer bakom sig. Med utgångspunkt från en konferens vid Linnéuniversitetet 2023 publiceras här åtta texter under temat "Litteraturredaktik i framtiden och framtiden i litteraturen". Texterna tenderar som titeln antyder att röra sig kring perspektiv på framtiden, med barn- och ungdomslitterära kopplingar till så dagsaktuella saker som klimatångest och undergångsstämningar förutom mer positivt laddade teman.

Av texter utanför huvudtemat finner vi flera ytterligare studier kring litteratur och didaktik. Astrid Isac analyserar en känd romanserie av John Banville medan Robert Walldén och Chrysogonus Siddha Malilang tittar på receptionen av en textlös bildbok. Anna Lindholm, Anna Winlund och Robert Walldén ger ett perspektiv på hur svenska som andraspråk kan samläsas med svenska i årskurs sex, under det att Helén Egerhag, Heidi Selenius och Linda Fälth studerar feriearbetande ungdomars reaktioner på högläsning. Lusja Maurer, slutligen, beskriver rysktalande gymnasieelevers möte med Pusjkins dikt *Profeten*. Numret avslutas med en recension av Peter Fröberg Idlings bok *Röda khmererna*, om ett katastrofalt samhällsexperiment i kölvattnet på Vietnamkriget.

För redaktionens räkning

Hans Hägerdal

Inledning

2023 års konferens inom Litteraturdidaktiskt nätverk, LDN, arrangerades på Linnéuniversitetet i Växjö den 18–20 oktober, under temat ”Litteraturdidaktik i framtiden och framtiden i litteraturen”. Deltagarna kom från många olika lärosäten och presentationerna av konferenspapers ledde till många utvecklande och intressanta diskussioner om hur läsandet och skönlitteraturens roll har förändrats och hur man kan förhålla sig till detta som lärare och forskare i högre utbildning. Bland annat diskuterades frågor som vad som händer när allt flera läsare tar till sig skönlitterärt berättande i ljudboksformat och e-boksformat. Är läsandets praktik under förändring? Hur ser den förändringen ut? Hur ska vi beskriva och studera läspraktiken ur ett nulägesperspektiv med blick mot framtida praktiker? Vilken roll spelar den skönlitterära texten i olika former för aktuella läspraktiker, vilken roll borde den spela och varför? Hur gestaltas en relevant litteraturdidaktik i relation till nämnda förändringar i olika skolämnen? Spelar det roll om elever läser tryckta texter, lyssnar på böcker eller läser e-böcker? Vilken roll i så fall? Och vilken roll spelar exempelvis fan fiction, sociala medier och lättläst litteratur i denna litteraturdidaktik?

På ett ofta kusligt sätt är framtiden en allt viktigare del av nuet: Hur vill vi ha det i framtiden? Har vi en framtid på jorden? Viktiga nyckelpersoner i dessa resonemang är barn och unga som ska ta över konsekvenserna av dagens vuxnas handlingar. Framtidens frågor spelar en central roll i barn- och ungdomslitteraturen, i form av exempelvis dystopier och andra former av gestaltningar och funderingar kring framtiden. Hot som klimatångest och rädsla för förtryckande regimer samsas med förhoppningar om att den unga generationen ska lyckas skapa en bättre värld. Vi samtalade om hur gestaltningar av framtiden i både barn- och ungdomslitteratur och vuxenlitteratur kan tillämpas i dagens och framtidens litteraturundervisning och diskuterade barn- och ungdomslitteraturens specifika bidrag till litteraturdidaktiken.

Deltagarna på konferensen uppmuntrades att skriva vidare på sina konferenspresentationer och att skicka in artiklarna till ett specialnummer av *HumaNetten* utifrån konferensens tema och det är detta nummer som nu publiceras. Jonas Asklund tar utgångspunkt i den teoretiska diskussionen om barn- och ungdomsnovellens förhållande till det oavslutade och osäkra för att försöka ringa in genrens didaktiska potential. Gustav Borsgård undersöker preapokalypsens funktion i några exempel på barn- och ungdomslitteratur genom ett ekokritiskt perspektiv och Olle Nordberg undersöker i sin artikel litteraturdidaktiska aspekter av 614 elevers läsning och reflektion kring Cannie Möllers roman *Kriget om källan* (1984). Ann-Sofie Persson skriver i sin artikel om en tematisk studie av lärarstudenters examinationsuppgifter på en kurs i litteraturvetenskaplig teori och metod och belyser i studien hur de

analyserar och tolkar klimatfiktion i romanen *Blå* (2018) av Maja Lunde. Anette Svensson, Jenny Malmqvist och Bo Hellgren skriver om lyrikundervisning i gymnasieskolan utifrån transmedialt berättande och litteraturredaktiska repertoarer i en studie, där elevers om- och återskapelser av kända svenska dikter analyseras. Anette Svensson undersöker vidare tillsammans med Stina-Karin Skillermark hur en undervisningsdesign som utmärks av upplösta gränser mellan estetiska och mediala uttrycksformer, och som sätter berättelser i centrum, kan synliggöra och möjliggöra elevers individuella och kollektiva meningsskapande och uppmuntra till nyfikenhet och förståelse för andra och för andras berättelser, för att diskutera litteraturundervisningens möjligheter att stärka elevers förmåga att agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av pluralism. Anna Nordenstam och Karin Sjölander undersöker utifrån gymnasieelevers läsning hur omläsning kan skapa fördjupad förståelse för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie*. Anna Thyberg undersöker en form för muntlig tentamen kallad *affective evaluation seminar* i högskoleundervisning utifrån behovet av nya examinationsformer i en tid då generativ AI kommit att bli en stor utmaning.

Gästredaktörer: Helene Ehriander (CHILL) och Angela Marx Åberg (Cähl).

Vägska. Om möjliga framtider i noveller för unga läsare

Jonas Asklund

Abstract

Få litterära genrer förhåller sig så tydligt till framtiden som just novellen. I den genreteoretiska diskussionen framhävs ofta hur vanligt det är att de korta berättelserna kretsar kring de vägval den enskilda människan måste göra när hon ställs inför en ofta ganska osäker framtid (May 2004; Winther 2004). Inte sällan lämnar novellens avslutande scener läsaren med intrycket av ett öppet slut; det är alltså inte helt säkert vilken väg som berättelsens huvudperson väljer att slå in på och hur det kommer att gå.

I det här bidraget tar jag min utgångspunkt i den teoretiska diskussionen om genrens förhållande till det oavslutade och osäkra för att försöka ringa in barn- och ungdomsnovellens didaktiska potential (jfr. Alkestrand 2016; Sønneland 2019; Borsgård 2021). Trots att öppna slut kan verka frustrerande för otränade läsare vill jag visa hur den här kognitiva utmaningen kan fångas upp i ett litteraturarbete (Jönsson 2007) som ger eleverna rika tillfällen att skapa mening av berättelsen genom olika former av lyssnande, läsande, skrivande och gestaltande under litteratursamtalets fasar (Langer 2017).

Varför noveller?

I en tid då barns läsvanor ofta uppmärksammas i den offentliga debatten, och då det mediala intresset gärna riktas mot arbetet i grundskolan med att förstärka elevernas läsförståelse, är det viktigt att inte bara undersöka vad, när och hur barn läser. Det är också värt att dröja vid frågan om *varför* de bör få möjlighet att läsa och samtala om skönlitteratur i klassrummet. I den här litteraturteoretiska och -didaktiska artikeln vill jag lämna frågorna om unga läsares bruk av olika medier, genrer och läspraktiker åt sidan för att försöka beskriva den utmaning som korta fiktionsberättelser kan erbjuda när det gäller att föra samtal med elever om människors vägval i livet – det vill säga om deras möjliga framtider. Utgångspunkten tas i några berättelser ur Elin Nilssons båda novellsamlingar *Anrop från inre rymden* (2017) och *Världar under vatten* (2020). Min erfarenhet som lärarutbildare är att Nilssons noveller berör de blivande högstadie- och mellanstadieeleverna, men att de också innebär en kognitiv utmaning för dem på grund av sin korthet och förtätning. När den förstnämnda samlingen nominerades till Augustipriset i kategorin Barn och ungdom (2017) beskrevs novellerna som ”små utsnitt av tid och rum” som får läsaren att ”tänka och fantisera” vidare. I novell-

traditionen finns det onekligen en tendens att arbeta med mer eller mindre öppna slut, vilket kan kräva olika former av omläsningar och förnyade tolkningsförsök av läsaren (Winther 2004). Samtidigt har novellen har ofta beskrivits som en genre där den enskilda människans utsatthet och maktlöshet kan ges konstnärlig gestaltning (O'Connor 1962) under tillfällen i vederbörandes liv då invanda livsmönster bryts, möjligheter yppas och inte helt enkla beslut måste fattas (May 1994). Den didaktiska potentialen (Alkestrand 2016; Sönneland 2019; Borsgård 2021) som ryms i arbetet med noveller kan därmed sägas vara såväl kognitiv som existentiell eftersom deltagarna i litteratursamtalet får möjlighet att dröja vid frågor som rör möjligheter och handlingsutrymmen i en alltid mycket osäker framtid. Den här artikeln ansluter till temat för den litteraturredaktiska nätverkskonferensen 2023, *Litteraturredaktik i framtiden och framtiden i litteraturen*, i så måtto att jag vill visa vilka möjligheter som skönlitterärt gestaltade krissituationer erbjuder under ett litteraturarbete (Jönsson 2007) när det gäller att tillsammans i klassen resonera om novellfigurernas upplevelser av att stå inför olika vägskäl, med de möjliga vägval och alternativa färdriktningar det innebär.

Nedan följer först en presentation av några vanliga teoretiska perspektiv på novellgenren med utgångspunkt i strukturellt, kognitivt och etiskt fokuserade ansatser i den tidigare forskningen. Eftersom Nilssons båda novellsamlingar vänder sig till läsare på hög- och mellanstadiet presenteras därefter några dominerande ståndpunkter i den forskning om barn- och ungdomslitteratur som intresserat sig för fiktionsberättelsers kognitiva utmaningar för unga läsare. Vidare följer några närläsningar av tre noveller ur Nilssons båda samlingar med fokus på skildringen av hur huvudpersonerna där ställs inför olika vägval i livet. Samtidigt visas hur dessa skönlitterärt framställda vägval kan bli föremål för diskussion och för olika former av gestaltande i klassrummet. En mer utförlig svenskämnesdidaktisk diskussion avslutar artikeln.

Novellen som genre: strukturella drag, kognitiva utmaningar och etiska perspektiv

Novellen presenterar en kort och på flera sätt överblickbar berättelse, vilket kan upplevas som värdefullt för de lärare som strävar efter att hitta texter som fungerar under ett längre litteraturarbete i helklass. Så brukar också genren grovt definieras i forskningen, det vill säga som en berättelse med en tydlig utgångspunkt i en enskild människas livsöde, ett kort och koncentrerat handlingsförlopp, en tydligt stegrad kris och en form av vändning och insikt i huvudpersonens liv (Agrell 2012). Samtidigt innebär denna struktur att ganska höga krav ställs på läsarens förmåga att följa tråden i berättelsen. Läsaren måste ju ha fått möjlighet att dels uppfatta det problem som skildras, dels förhålla sig till den eller de lösningar som antyds. Vid sidan av den genretypiska koncentrationen i framställningen kan alltså även uppmaningen

att göra någon form *closure* eller slutning (Winther 2004) innebära en kognitiv utmaning för läsaren. Det kan till exempel handla om en inbjudan till läsaren att uppfatta en mer eller mindre tydligt utarbetad cirkelkomposition, förhålla sig till ett visst moraliskt budskap, göra en värdering av händelser och handlingar i berättelsen eller anlägga ett nytt och oväntat perspektiv (Winther 2004). Läger man till användningen av ett öppet slut, något som alltmer har kommit att präglade genren, blir det uppenbart att novellens korthet, konkretion och tillspetsning är något som kan innebära flera utmaningar. I ett litteraturredaktiskt sammanhang innebär det att deltagarna under ett litteraturarbete som grundar sig på en novell måste få hjälp av läraren att tillsammans följa berättelsens handling fram till dess slut (jfr. Öhman 2015) för att på olika sätt kunna svara på novellens inbjudan till läsaren att gå ett steg vidare i sina reflektioner.

I den forskning som har betonat den uppmaning till eftertanke som ofta erbjuds i noveller har man pekat på novellens närhet till den muntliga berättartraditionen med sägnen, sagan, fabeln och spökhistorien som exempel (Pratt 1994). Novellgenren anses i det perspektivet vara präglad av en direkthet, intensitet och en inbjudan till reflektion och samtal. Rohrberger (2004) följer novellens ursprung tillbaka till tidigt 1800-tal när hon vill beskriva rörelsen mellan det av yttrevärlden faktiskt givna och det för tanken potentiellt möjliga som ett utmärkande drag för genren. Hon vill därför litteraturhistoriskt placera novellen i en romantisk tradition,

wherein a reader is asked to put the extensional world out of mind and deal in and with a kind of underworld, a world of inexplicable strange loops, a mystical world of paradox and ambiguity, of shadows and shifting perspectives governed not by rational order but by intuition and dream logic. Indeed, the very presentation in a short story of potentiality [...] rather than actuality [...] generates for the story an immediate ontology. (Rohrberger 2004: 6)

Vid sidan av novellgenrens intresse för relationen mellan verklighetens yta och djup, eller det som Rohrberger ovan kallar novellens typiska uppmaning till läsaren att ontologiskt dröja vid verklighetens aktualitet å den ena sidan och dess potentialitet å den andra, pekar hon även på en för novellgenren utmärkande form av temporalitet. I novellgenren finns enligt Rohrberger nämligen en tendens att berättelsens tidsmässiga framåtrörelse avbryts för att låta läsaren dröja vid det betydelsemässigt avgörande som äger rum i berättelsen. I det sammanhanget understryker hon hur noveller kan verka som kraftfulla verktyg för läsaren när det gäller att "pröva" verkligheten i syfte att utforska andra och nya möjligheter. På samma gång som platser, människor och handlingar skrivs fram en efter en i berättelsens framåtriktade flöde, läggs de också fram inför läsarens ögon i alltmer utbredda och utbroderade betydelsekomplex (Rohrberger 2004). I ett literaturredaktiskt sammanhang skulle vi kanske säga att noveller ofta kan kräva att läsaren stannar upp och vänder om under förnyad och fördjupad läsning för att berättelsens

meningspotential ska komma till sin rätt. Enligt Rohrberger utgör denna tankemässiga utmaning för läsaren en avgörande skillnad mellan romanens och novellens former av berättande. Den här tanken om en för genren avgörande kognitiv utmaning har även tagits upp av May (2004) som talar om hur läsaren måste lägga fokus på såväl *sequence* som på *significance* (May 2004: 15) under läsningen. Han dröjer i det sammanhanget vid det krav som ställs på läsaren att under läsningens gång "transform mere objects and events into significance" (May 2004: 18). De få detaljer som novellens korta utrymme tillåter vad gäller tid, plats, handling och personer kan alltså visa sig ha en metaforisk innebörd, och det gäller för läsaren att behålla fokus och låta de spridda detaljerna få möjlighet att spela ut sin betydelse under en uppmärksam läsning.

I den mån som forskarna dröjt vid olika etiska perspektiv i diskussionen om novellgenrens utveckling har de pekat på att den ofta utnyttjats av författare som velat ge röst åt förbisedda och marginaliserade grupper av människor, vare sig det gäller deras klasstillhörighet, kön, ålder eller etnicitet (O'Connor 1962; Pratt 1994). Det finns i novellgenren en tendens att ställa läsaren vid sidan av det redan kända och självklara genom en form av förfrämligande, har man menat (May 1994), för att på det sättet möjliggöra nya och oväntade aspekter på samhället och livet i stort. Ögonblick i huvudpersonens liv kan framställas på ett sätt så att läsaren möter vederbörandes ensamhet, ångest och oro vid tillfällen då de tryggt upptrampade stigarna plötsligt ersätts av en känsla av vilshenhet och brist på sammanhang (May 1994). För läsaren kan detta innebära en mer eller mindre stark upplevelse av en annan människas livsvärld men också ett kritiskt ifrågasättande av självklarheten i att livet måste levas på just *det* sättet och inte på ett annat. Något har rubbats för att lämna plats för något nytt, men ännu inte fastställt.

Noveller för barn – en utmaning på flera sätt

Efter sammanställningen ovan av novellens mest framträdande genredrag kan man undra om den överhuvudtaget är lämplig för ett litteraturarbete med unga läsare. Den dragning åt det avskalade, oavslutade och bildspråkliga som utmärker många noveller måste rimligen innebära en utmaning? Det gäller även den vanliga framställningen av någon form av kris i livet och en antydning om möjliga utvägar ur problemet, vilket kan vara en dynamik i berättelsen som är svår att få grepp om när man som läsare inte har så ingående kunskaper om andra människor. Som Nikolajeva (2014) påpekar har unga läsare inte samma kognitiva och språkliga förutsättningar som äldre och mer tränade läsare. Hon nämner vidare en rad skillnader när det till exempel gäller mängden inhämtad livserfarenhet och kunskap om omvärlden eller förmågan att behålla uppmärksamheten under läsningen, uppfatta och resonera om användningen av bildspråk i berättelsen och att förhålla sig till frågor om orsak och verkan i handlingsförloppet (Nikolajeva 2014). Med andra ord kan

litteraturarbetet med utgångspunkt i noveller skrivna för barn i mellanåldern och i yngre tonåren innebära ett vågspel för alla inblandade. Men utmaningar kan vara lockande, inte minst i ett skolsammanhang. Om eleverna under arbetet får hjälp att skapa sig en föreställningsvärld (Langer 2017) utifrån den berättelse de läser och då bekanta sig med huvudpersonens livs-omständigheter, kan såväl ett kognitivt intresse som ett emotionellt engagemang väckas hos dem. Om de under arbetet även får tillfälle att röra sig i den föreställningsvärld var och en har skapat för att gemensamt undersöka vad som skett i huvudpersonens liv innan de kom in i berättelsen som läsare – men också möjlighet att ibland ta ett steg åt sidan för att jämföra sina tankar om huvudpersonens liv och handlingar – kan flera av genrens typiska drag göras litteraturredaktiskt fruktbara. Själva kombinationen av utsattheten hos huvudpersonen, de möjligheter till förändring som antyds och berättelsens korthet kan i ett literaturredaktiskt perspektiv alltså vändas till en fördel. Men då handlar det inte om att det korta formatet möjliggör ett ”kort arbete” utan om att eleverna har fått goda möjligheter att bekanta sig med handlingen, eller det Öhman (2015) väljer att kalla intrigen, för att sedan mötas i samtal och i eftertanke.

Som redan nämnts ovan har huvudpersonens maktlöshet, vilsenhet och oro kommit att bli något som utmärker persongestaltningen i modern novellkonst. Här kan ett intersektionellt perspektiv (Lykke 2003; Alkestrand 2016, 2021) anläggas under samtalen i klassrummet för att diskutera de olika faktorer som bidrar till att forma huvudpersonens maktposition, såsom klass, kön, sexualitet och etnicitet. Men i synnerhet faktorn ålder; i forskningen om barn- och ungdomslitteratur är det vanligt att frågan om huvudpersonens maktposition diskuteras utifrån vederbörandes ålder eftersom det faktum att någon är ung i vår kultur med självklarhet utesluter huvudpersonen från många möjligheter att besitta och utöva makt (se till exempel Nikolajeva 2009, 2010). Omvänt gäller också att denna unga människa kommer att växa upp och då med ålderns rätt kan gå in i nya och starkare maktpositioner. Hela vårt samhälle präglas av det Nikolajeva kallar *aetonormativity*, en övergripande vuxennormativ ideologi vilken i sin tur påverkar hur unga människor framställs i fiktionsberättelsens form. Om barn med egenmakt överhuvudtaget ska kunna gestaltas i barnlitteraturen måste vissa motiv, genrer eller berättartekniska grepp tas i bruk. Nikolajeva pekar också på att vårdnadshavare och andra vuxna brukar vara frånvarande under den tid som handlingen utspelar sig eller att den unga huvudpersonen ofta befinner sig på någon form av äventyr utanför hemmets gränser. Om jag förstår den här teoretiska ansatsen rätt har man i barn- och ungdomslitteraturen få möjligheter att verkligen kritiskt beskriva och ifrågasätta unga människors genomgående brist på egenmakt (Nikolajeva 2009, 2010). I ett literaturredaktiskt perspektiv måste den här teoretiska positionen tas på stort allvar. Vi lärarutbildare och literaturredaktiker utgår (förmodligen ganska okritiskt) från att det planerade litteraturarbetet med utgångspunkt i för syftet lämplig skönlitteratur kan

hjälpa elever att utveckla ett språk och ett synsätt som gör det möjligt för dem att kritiskt resonera om andra människors maktpositioner, vare sig det nu handlar om ålder, klass och kön eller någon annan dominerande faktor. Det vore emellertid naivt att tro att enbart läsandet och samtalandet skulle påverka de vuxennormativa maktordningar i samhället som omger eleverna i stort – eller ens maktordningen i det klassrum där litteraturarbetet äger rum. Men att samtal om skönlitterära gestalter är en literacypraktik som både kan stötta och utmana unga läsare i deras försök att sätta sig in i andras människors liv tyder både internationell och svensk forskning på (se till exempel Langer 2017; Jönsson 2007; Ingemansson 2010; Tengberg 2011 och Sønneland 2019).

I den här artikeln, där de litteraturdydaktiska möjligheterna undersöks när det handlar om samtal om unga novellfigurers upplevelser av vägsål och deras behov av att ta ut nya färdriktningar, är därför de mer existentialistiskt influerade litteraturteorier värdefulla som har presenterats av Beauvais (2015). Hon beskriver de olika maktpositioner som vuxna respektive unga kan inta i samhället (och som på olika sätt definierar förhållandet mellan dem i barn- och ungdomslitteraturen) som två poler inom ett och samma föränderliga kraftfält – som en dynamisk spänning alltså mellan den vuxna människans *authority* och den unga människans *might*, eller vad man kan kalla potentialitet (Beauvais 2015: 56–57). Oundvikligen skiftar dessa möjligheter i takt med vårt åldrande. När en ung människa växer upp stärks hans eller hennes auktoritet i takt med att olika livserfarenheter görs. De inslagna vägarna visar sig inte sällan leda till framgångar, vilka ytterligare befäster de livsval som gjorts. Livet blir så att säga bara mer självklart. Men den här rörelsen mot ökad auktoritet i ett alltmer förutbestämt liv innebär samtidigt en allt större förlust av potentialitet för den enskilda individen, menar Beauvais. Den unga människans makt ligger enligt henne i den ännu oinskränkta möjligheten att väga olika livsval mot varandra och pröva olika vägar, vilket är något de vuxna inte längre kan göra i samma utsträckning. Naturligtvis är inte alla vägval realiserbara, vare sig i den värld vi lever i eller i den värld som vi föreställer oss under läsningen, men för Beauvais är den här formen av kognitiv inbjudan i berättelsen att pröva alternativa möjligheter till det som redan existerar något som bidrar till läsarnas lustfyllda upplevelser under läsningen (Beauvais 2015). För den unga protagonisten är ju livet fortfarande präglad av rörelse, vägval och framtider. Denna potentialitet kan vara ångestladdad och full av konflikter för huvudpersonen i fråga, men för läsaren kan den även innebära en lockelse. Här är det dock viktigt att skilja mellan den läsningens tjuvning som Beauvais talar om – som mer tycks handla om att vila i möjligheternas mångfald – och den lockelse som till exempel spänningsslagens vanliga användning av fråga och svar-struktur erbjuder eller det induktiva sanningssökande läsaren inbjuds till i deckargenren. Där de berättelser som tillhör de båda sistnämnda genrerna ofta erbjuder läsaren en känsla av att ha fått ett *svar* på sina frågor, gör alltså många noveller det omvända när de på olika sätt ifrågasätter det till synes självklara.

I sin studie argumenterar Beauvais främst med hjälp av exempel från fiktionsberättelser för de yngre läsarna (Beauvais 2015), men tidigt uppmärksammades att hennes existentialistiska ansats också är relevant för studier av skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Här nedan finns inte plats för att visa hur man i de senaste årens forskning om barn- och ungdomslitteraturen har positionerat sig när det gäller frågan om användbarheten av begrepp som intersektionalitet, vuxennormativitet (Nikolajeva 2009, 2010) eller *might* (Beauvais 2015) i kritiska studier av unga människors maktpositioner. Men att det *är* möjligt att förena dem i fruktbara analyser framgår av forskningen om ungdomsromaner och då särskilt inom genrer som fantasy och dystopi. Så för till exempel Alkestrand en ingående diskussion om de här båda teoretiska ansatserna utan att föredra den ena före den andra; i stället väljer hon att betrakta det som två vanligt förekommande motiv i barn- och ungdomslitteraturen: *the controlled child* respektive *the mighty child* (Alkestrand 2021). Det är mot den bakgrunden som försöket görs här nedan att använda de båda ansatserna i en kritisk litteraturredaktisk diskussion om novellgenrens möjligheter.

Femton noveller för en ung läsare

Berättelserna i de två novellsamlingarna *Anrop från inre rymden* (2017) och *Världar under vatten* (2020) utspelar sig i nutid och i ett vagt tecknat jordbrukslandskap nära havet i södra Sverige. De berättas i jagform omväxlande av en pojke eller flicka som befinner sig i gränslandet mellan barndom och tidiga tonår. Handlingen kretsar genomgående kring sådana teman som vänskap, djur, kärlek, syskonskap, familjerelationer och skola. Det är inga ovanliga motivval i realistiska berättelser för unga läsare, men som de båda titlarna antyder utmärks de sammanlagt femton novellerna av en psykologisk realism som är mindre vanlig i korta berättelser för barn. Den ”inre rymd” varifrån anropen kommer och de världar som ligger ”under vatten” i dessa berättelser är fulla av vrede och oro, undran och längtan. De tre noveller som valts ut för analys nedan skiljer sig från varandra vad gäller huvudpersonens ålder, kön och familjesituation, men utmärks alla av ett mycket öppet slut.

Timmy på garageuppfarten

”Klumpen” heter den första novellen i samlingen *Världar under vatten* (2020). Som läsare får man där följa Timmy under en avgörande dag i hans liv tillsammans med storebrodern Liam, och i takt med att berättelsen utvecklas förstår man hur känslomässigt ensam han är trots att han är omgiven av sin familj. Han bor på landsbygden tillsammans med storebrodern, pappan och pappans nya kvinna, Johanna. Timmys biologiska mor lever i Texas, dit hon flyttat efter separationen från pappan, och som läsare får man intrycket att det inte bara har skapat ett geografiskt avstånd mellan henne och sönerna, utan också ett känslomässigt. Deras främsta möjlighet till kommunikation

med henne är en tråd på Messenger, och pojkarna upplever att hon inte förstår hur svårt de har det med pappans sambo och hennes synpunkter på deras uppfostran. Eller snarare den tonårige Liams uppfostran – under pojkarnas samtal om pappan och Johanna förstår läsaren att det inte har varit lätt för henne att komma in i familjen som bonusmamma och att det uppstått många konflikter mellan henne och Liam, som är van att göra som han vill. Nu när Johanna och pojkarnas pappa får sitt första gemensamma barn upplever Timmy det som att också pappan fjärrar sig från dem, och han föreställer sig vid flera tillfällen hur en ny gemenskap har bildats mellan pappan och Johanna runt det nya barnet. Det har funnits en morfar i pojkarnas närhet, men han är inte längre i livet. Det är nu Liam, storebrodern, som står Timmy närmast.

Under det knappa dygn som skildras i berättelsen gör pojkarna en bilresa till Småland tillsammans med en äldre kamrat till Liam som har körkort, och det är en resa som pappan inte är medveten om eftersom han fortfarande befinner sig på BB med Johanna och det nya barnet. Under resan inser Timmy att Liam tänker lämna familjen för att bo på ett elevinternat vid ett lantbruksgymnasium. Om pappan är införstådd med Liams skolval, eller ens informerad om det, framgår inte av berättelsen men Liam tycks vara medveten om att Timmy blir ledsen av hans beslut att lämna familjen. Timmy känner sig både lurad, dum och sviken, men ingen av bröderna kan riktigt tala om sina känslor och om vad som sker mellan dem. Att det som hänt innebär ett uppbrott och en form av svek från Liams sida är något utsagt som hänger i luften. I stället för ett samtal om detta delar pojkarna en mer fysisk smärta genom att stanna vid skolans kohage och tävla om vem som kan hålla längst i elstängslet:

Första stöten kom nästan direkt. Det gjorde inte precis ont, för jag hann inte fatta vad som hände.

– Kände du, sa Liam.

– Mm, sa jag.

– Fan, man skulle haft gummistövlar, sa Liam. Då hade man kunnat stå här hur länge som helst.

Precis när han sa *stå här* kom nästa stöt. Och nästa. Nu började det göra ont.

– Håll mig i handen, sa Liam.

– Nej, sa jag.

– Jo, kom igen.

Jag tog Liams hand.

Stötarna fortsatte. Från stängslet till Liam till mig och sen in i stängslet igen.

Vi var vårt eget lilla kretslopp nu.

Men det gjorde ont. I alla fall i mig. Liam rörde inte en min. (Nilsson 2020: 20)

Som berättare av sin egen historia är Timmy inte helt tillförlitlig. En tränad läsare förstår att han som ung pojke inte är så insatt i sådant som gäller parrelationer och graviditeter – och väl inte heller inte i svensk geografi och gymnasieval för den delen. Att lillasystemens födelse och storebroderns skolval

väsentligt påverkar hans liv inser han tydligt, men vad följderna kommer att bli kan eller vill han inte tänka på. Novellen slutar med att pojkarna återvänder hem, ett hem som Liam alltså flyr från och som Timmy inte längre känner är hans. Berättelsen avslutas med att pojkarna står på garageuppfarten och ser att pappan och Johanna kommit hem från BB med det nya barnet. Om Liams känslor får läsaren inte veta mer än att han avskyr Johanna och att han inte känner något släktskap med systemen, som ska få namnet Lykke. Timmys känslor tycks dock vara mer blandade. Citatet nedan kan tolkas som att han känner sig smärtsamt avundsjuk på den nya familjära gemenskap som bildas runt halvsystemen, samtidigt som han vill behålla närheten till storebrodern:

Jag tog upp min mobil ur fickan. Farsan hade ringt. Elva gånger. Och skickat meddelanden.

– Kolla, sa jag och höll upp mobilen framför Liam. Han nickade mot carporten. Bilen stod där. De var hemma. Där inne satt vår nya lillasyster i sin nya stol, klädd i sina nya kläder. Johanna och farsan satt bredvid henne och följde allt hon gjorde med blicken.

– Kom, sa Liam. Han sträckte ut handen mot mig och jag tog den. Vi var fortfarande laddade. Stötarna var som små hårda vibrationer genom kroppen. (Nilsson 2020: 27)

Berättelsen om Timmy och Liam slutar med att de står där på uppfarten. Hos många läsare kan det här öppna slutet väcka en del irritation; att Liam lämnar hemmet tycks stå klart, men hur ska det gå för Timmy? Frågan om hans framtida liv med pappan, lillasystern och Johanna har funnits med från berättelsens början men har kommit i skuggan av Liams konflikter med Johanna. Nu ställs den på sin spets utan att något svar ges. Dramaturgiskt sett är den korta berättelsen skickligt sammanvävd i sin framställning av ett problem, en överraskande vändning och ett slut som så tydligt förenar Timmys smärtsamt upplevda utsatthet och vilshenhet i en effektfull scen. En genreteoretisk förklaring till den irritation som en del läsare kan känna inför novellers öppna slut kan vara att de ofta framstår som *samtidigt* avslutade och öppna (Winther 2004). Det är ett fruktbart perspektiv även här. Jag vill hävda att Timmys berättelse närmar sig slutet med hjälp av flera erbjudanden till läsaren om att göra en slutning i det avseendet att morgonen har blivit dag och övergått till kväll, resan är avslutad och pojkarna är hemma igen, Liam har berättat om sitt beslut och Timmy har insett att han kommer att bli lämnad ensam. Men berättelsens narrativa slut – det vill säga att den framställda handlingen nått sin slutpunkt – innebär ju inte att en klarhet uppnåtts och ett vägval gjorts. För Liam kanske, men inte för Timmys del. I en vad Winther (2004) kallar hermeneutisk mening är berättelsen och novellfigurernas framtid fortfarande öppen. Pappan, Johanna och Lykke har ju kommit hem och Timmy kommer på något sätt att behöva gå in i den gemenskapen.

I ett litteraturredaktiskt perspektiv är den här uppmaningen till reflektion om vad som väntar efter berättelsens narrativa slut mycket värdefull. De

samtal i klassen om det liv som novellfigurerna kommer att leva i framtiden kan bli mycket givande, inte minst när de befinner sig i förståelsefasen i skapandet av sin föreställningsvärld (Langer 2017). Eleverna kan också ha en del synpunkter på hur Timmy behandlas av sin bror och de vuxna som omger honom. Med Langer (2017) vill jag hävda att läraren bör ge eleverna en möjlighet att ta ett steg åt sidan under arbetets återkopplingsfas för att tillsammans jämföra sina tankar om det moraliskt försvarbara i Liams beslut och i pappans handlande. De kan även ha mycket olika synpunkter på hur Timmy bäst kan bevara relationen till storebrodern Liam och samtidigt utveckla en ny till lillasystern Lykke. Slutligen bör de också få tillfälle att reflektera över "Klumpen" som en typisk novell när de går in i en överblicksfas (Langer 2017) under arbetet. Här kan samtal om olika genretypiska drag vara värdefulla när det till exempel gäller att dröja vid vad eleverna faktiskt fått veta om Timmys hittillsvarande liv och om vad de tycker sig tro om hans framtid. Läraren behöver hjälpa de läsare som störs av novellers öppna slut, till exempel genom att låta dem diskutera i vilken mån den avslutande scenen på garageuppfarten förhåller sig till den spänning mellan det aktuella och det potentiella i livet som är så vanlig i många noveller.

Under samtalen om Nilssons användning av ett öppet slut måste läraren också hjälpa eleverna att gå in i olika omläsningar för att kunna fördjupa sina tolkningar. Kanske kommer den genretypiska spänningen mellan *sequence* och *significance* i berättelsen (May 2004) då att aktualiseras. Det är naturligtvis en litteraturredaktisk utmaning att gå in i sådana diskussioner, oavsett åldern på deltagarna i litteraturarbetet. Men det finns olika passager i novellen där tempot saktar ner och varje handling och replik tycks vara laddad med betydelse, och här bör läraren hjälpa eleverna att under omläsningar resonera om hur läsaren på olika sätt förbereds på novellens slut. Ett exempel på hur ett sådant betydelsekomplex (Rohrberger 2004) introduceras i berättelsen är den ovan citerade scenen vid kohagen. Laddningen i det elektriska kretslopp i stängslet som pojkarna leker med där återkommer i novellens avslutande scen men då som en form av upplevd känslomässig gemenskap mellan bröderna. Det gör att novellen kan sägas erbjuda läsaren en metaforisk slutning på så sätt att Timmy och Liam "fortfarande [är] laddade" (Nilsson 2020:27) när de går upp för garageuppfarten. Samtidigt är kretsloppet som metafor också öppet för fortsatta spekulationer under samtalet i klassen. Kommer Timmy att vara beredd att bli en del i det kretslopp som nu skapats runt lillasystern Lykke? Och vilken form av laddning kommer att utmärka deras relation? Det vet vi inte, men eleverna kan ha många tankar om detta. Som den yngsta medlemmen i familjen har Timmy inte mycket egenmakt, så frågan är om han ens har något val. Timmy tycks hela tiden ha varit en maktlös åskådare i den dragkamp som funnits i hemmet mellan Liam, Johanna och pappan. Med Nikolajeva (2009, 2010) skulle man kunna säga att i det vuxennormativa samhälle som Timmy – och

vi alla – lever i måste han lära sig att vuxna med ålderns rätt kan bryta upp från nära relationer och skapa nya, och att de barn som de har vårdnaden om måste acceptera det. Det är en svår insikt. På samma sätt har Liam nu med ålderns rätt en möjlighet att börja frigöra sig från Johannas inflytande (och pappans) genom att söka sig bort från hemmet. När Timmy frågar Liam om han inte kan få följa med till elevinternatet och bo där med Liam visar det inte bara på hur ung och oerfaren han är utan också hur svag Liams begynnande egenmakt är. Även om han hade velat det, har han ännu inte den auktoriteten. Timmys plats är fortsatt hos pappan, Johanna och Lykke.

Frågor som dessa bör läraren hjälpa eleverna att dröja vid under samtalets överblicksfas (Langer 2017). Jag föreställer mig till exempel att eleverna får tillfälle att parvis sammanfatta vad man fått veta om pappan, Liam och Timmy och sedan jämföra dem som novellfigurer med hjälp av ett så kallat venndiagram. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de olika känslor som pappan, Liam och Timmy hyser. Med hjälp av en tankekartan kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om den lättnad och lycka pappan rimligen känner över Lykkes födelse, om den glädje och förväntan Liam tycks känna över skolan och flytten hemifrån men också om den oro över alla förändringar i livet som Timmy givit uttryck för i sin berättelse. De många frågor som uppstår under samtalen kan sedan ligga till grund för ett rollspel i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Gruppvis kan eleverna förbereda rollen som Liam eller Timmy – jag föreställer mig att läraren är bäst lämpad att spela pappan – innan två elever bjuds fram för att möta klassens frågor tillsammans med pappan. Som avslutning kan de tre rollspelande deltagarna också få möjlighet att ställa direkta frågor till varandra om vad som hänt i deras liv och hur de vill gå vidare. I arbetets slutskede kan sådana planerade former av förkroppsligat meningsskapande (Elam & Widhe 2015; Widhe 2019) hjälpa eleverna att grafiskt, gestiskt och auditivt gestalta de här tre människornas liv.

För det är trots allt möjligt att uppfatta Timmy som en potentiell skapare av nya känslomässiga band och relationella sammanhang. I ett mer existentiellt perspektiv har Timmy – nu när Liam flyttar – en ny möjlighet att gå in i rollen som storebror till Lykke och bli en del av den nya familj som växer fram runt henne. Det antyds ju i novellen att striderna i hemmet främst har gällt Johanna och Liam. Om Timmy överhuvudtaget förmår att knyta dessa nya band till Lykke och om det verkligen kommer att gå bra för honom i den nya familjebildningen är inte det väsentliga här; med Beauvais (2015) kan vi hävda att den potentiella möjligheten att faktiskt kunna påverka denna framtid är något som ger Timmy en form av *might*. Den avsaknad av auktoritet som utmärker honom som familjens yngste uppvägs av att han jämfört med de andra har fler möjligheter att påverka sin framtid, till exempel som storebror till Lykke. I ett litteraturredaktiskt perspektiv är det viktigt att hålla i minnet att de här försöken att läsa in något mer livsbejakande i novellens öppna slut inte behöver innebära en inskränkning av berättelsens

betydelsepotential. Tvärtom, med den existentialistiska ansats som Beauvais (2015) företräder kan de fördjupade samtalen om huvudpersonen vinna i psykologisk skärpa. Förmodligen innebär det en utmaning på flera sätt för läsare i mellanåldern och i yngre tonåren att dröja så ingående vid huvudpersonens livsbetingelser under litteraturarbetet, men samtidigt kan det även bidra till den lockelse under läsningen som Beauvais (2015) talar om. Timmy är visserligen i ångestfylld osäkerhet men han är samtidigt också i rörelse.

Lilja och lekplatsen

”Manulen” heter den andra novellen i *Världar under vatten* (2020), och där får läsaren möta Lilja. I likhet med Timmy är också hennes föräldrar separerade men hon och hennes två yngre syskon lever främst hos mamman. Om en relationell ensamhet är det som präglar Timmy i berättelsen om hans föränderliga bonusfamilj är det snarare upplevelser av skam som upptar Liljas liv. När berättelsen inleds sitter hon i köket hemma hos sin bästa kompis Saga och pratar om den hotellsemester på Kreta som väntar denna och hennes familj under de kommande två veckorna. Saga omges av vad som framstår som en harmonisk familj bestående av en storebror och två kärleksfulla föräldrar med goda ekonomiska resurser. Som läsare förstår man hur Lilja avundas Saga de många mysiga familjekvällarna, katten Fritz som bara äter blöt mat och färsk fisk, utlandsresorna till städer vars namn Saga kan uttala rätt och den självklara tillgången till nya mobiltelefoner. Lilja har börjat att notera de små skillnadernas betydelse när det handlar om att avgöra människors status, och det gäller inte minst den mat som serveras hemma hos Saga och den mat som Lilja annars äter. Hennes mamma lagar bara så mycket potatis och kyckling så att det kan mätta alla, och skulle det inte räcka äter man pasta och ketchup. I Sagas familj däremot är man mer medveten om vad man äter, och Lilja har börjat att förstå att hennes förkärlek för processad mat är något som hon borde lägga band på. Båda flickorna är överens om att socker är fel, men ändå drömmer de tillsammans om chokladpålägget och den varma choklad som Saga kommer att ha fri tillgång till på hotellet. Drickchokladen på köksbordet framför dem visar att vad Lilja vill ha också är vad hon borde avstå från:

O’boy-paketet stod mellan oss och jag hade fullt med mjölk i mitt glas. Hos Saga finns det alltid både vanlig mjölk och mellanmjölk. Den vanliga mjölken är till barnen. Mellanmjölken till Sagas mamma och pappa. Fast de dricker knappt något, bara i kaffet.

Jag rev av en bit på min macka och stoppade i munnen. O’boy-paketet glodde på mig med sina stora röda bokstäver. Jag kände mig nästan hypnotiserad. (Nilsson 2020: 28)

Det är en på flera sätt ojämlig vänskap som vuxit fram mellan de båda flickorna, och kanske har Lilja börjat inse det. I varje fall tycks Sagas

föräldrars många frågor om huruvida Lilja vill stanna på mat eller sova över inte ha resulterat i liknade frågor från Liljas mammas sida. När Lilja i ett behov av att hävda sig griper till en klumpig lögn om en planerad resa till New York, undrar Saga aningslöst om hon inte kan få följa med varpå Lilja måste dra tillbaka påståendet. Trots att de skiljs som bästa vänner, är det alltså något som skaver hos Lilja. Hon bearbetar konflikten mellan allt det som hon saknar i sitt liv och det Saga tycks ha genom att dagdrömma om hur katten Fritz blir uppäten av lejon på savannen. Lilja intresserar sig för olika kattdjur och börjar att teckna en bild av en manul därhemma, något som hon vet är ett kattdjur med tjock fluffig päls som ser ut som en tamkatt – men ”på insidan är den vild” (Nilsson, 2020: 37). När Lilja senare på kvällen beklagar sig inför mamman över att de aldrig reser bort, ordnar denna så att de får låna en arbetskamrats gamla husvagn. Hon vill ta barnen till den närbelägna campingen vid havet, men för Lilja som menade en hotellsemester utomlands blir den första kvällen där en ny smärtsam upplevelse av detaljernas betydelse. Hon skäms över husvagnens ”bajsbruna” sjaskighet bland de andra vagnarna, över campinggrannarnas närgångna frågor om den frånvarande pappan och över den ensamma mammans behov av hjälp när förtältet ska sättas upp. Och kanske skäms hon också över sin skam:

– Alf, du kan väl gå och hjälpa dom, sa Kicki. Med tältet. Du vet ju hur man gör.

– Det behövs inte, sa jag snabbt.

Men Alf lyssnade inte. Han satte händerna runt munnen och vrålade.

– BEHÖVER DU HJÄLP? HO HO? BEHÖVER DU HJÄLP?

Mamma tittade sig förvirrat omkring. Sen såg hon vem som ropat. Och mig.

(Nilsson 2020: 43)

Lilja lämnar familjen för att ensam gå till campingens kiosk där hon tröstar sig med en burk fanta och en liten påse grillchips. Hon sätter sig vid lekplatsen och försöker att se ut som att hon är där med ett småsyskon. Snabbt uppmärksammas hon av en grupp äldre pojkar – hon uppfattar det som att de går i sjuan – och upplever nu själv hur ovälkomna erbjudanden om hjälp kan kännas. Den mest försigkomne av pojkarna vill nämligen att hon ska åka kickbike med honom på så sätt att hon ska få styra och han ska stå bakom henne. Han hävdar sin rätt gentemot de andra pojkarna, och när Lilja inte är intresserad frågar han henne vem av dem hon tycker är snyggast. Liljas försök att värja sig mot pojkarnas alla frågor gör att det inledande intresset från deras sida övergår till ren mobbing och kommentarer om hennes utseende. Hon lämnar dem så fort hon kan, men upptäcker snart att hon glömt sin mobil. Allt ställs på sin spets:

Gråtklumpen i halsen växte. Mamma skulle skrika på mig och jag skulle skrika tillbaka och sen skulle jag låtsas att jag inte brydde mig fast jag visste precis vad en ny mobil kostade. Och Saga skulle fråga varför jag inte fick en ny och jag skulle rycka på axlarna och säga att det var som straff, och Saga skulle bli tyst och lägga huvudet på sned och säga att jag säkert kunde få en av hennes

föräldrars gamla, som bara låg i en låda i en byrå och funkade hur bra som helst.

Och mamma skulle säga tack så hemskt mycket men Lilja behöver lära sig att hålla ordning på sina saker innan hon får en ny. Och hon skulle försöka le men sen skulle hon titta på mig med något i blicken, någonting mjukt och ledset och argt, och någonting annat som jag inte hade ett ord för, men jag visste precis.

(Nilsson 2020: 50–51)

Den förutsedda känslomässiga reaktionen hos mamman – det mjuka, ledsna och arga – och Liljas vilja att ställa sig på hennes sida får henne att vända tillbaka till lekplatsen. Hon kan som ensam och yngre flicka försöka att beveka pojkarna, spela med i spelet och besvara deras påträngande frågor. Men hon gör det inte utan tar hjälp av sina vassa naglar för att riva och slita sig fram till den mobil som en av pojkarna sitter på. Väl hemma vid husvagnen ser hon att hennes mamma också har fräst ifrån och betackat sig för Alfs ovälkomna hjälp med förtältet, och berättelsen slutar i Liljas känsla av samförstånd med mamman som sitter och filar på sina naglar medan Lilja ritar färdigt sin manul.

”Manulen” är en helt annan berättelse än den om Timmy och Liam, inte minst eftersom Lilja trots allt upplever ett avgörande stöd från mammans sida i berättelsens slutskede. Den skam hon känner vid flera tillfällen är också något som hon försöker att värja sig emot. Med Winther (2004) kan man här tala om ett erbjudande till läsaren att göra en slutning i berättelsen i den meningen att Lilja återvänder till husvagnen efter den seger hon vunnit över de äldre pojkarna och att mamman har sett till att få upp förtältet på egen hand utan Alfs hjälp. På flera sätt erbjuds läsaren också att dela Liljas värdering av vad som skett – hon och mamman har var och en på sitt sätt tagit plats och hävdat sig på campingplatsen, och det är gott så. Men med May (2004) kan man hävda att det finns mer *significance* i den scen som avslutar berättelsen. Under samtalen med eleverna under överblicksfasen (Langer 2017) bör därför läraren ge eleverna tillfälle att resonera om novelltiteln ”Manulen” och vad den innebär. Kanske vill några elever fortsätta att samtala om hur Liljas vilda manul framställs i motsättning till Sagas gosekatt Fritz på olika sätt, och kanske vill de under ett samtal om novellens bildspråk dröja vid det betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som utvecklas under berättelsens gång om vilda katter och vassa naglar. Här kan det vara nödvändigt att lärare och elever tillsammans gör en kort omläsning för att se efter hur många gånger och på vilka sätt katter omnämns i novellen. Om eleverna vid sidan av berättelsens narrativa slut – det vill säga moderns och dotterns sätt att värja sig mot manlig påflugenhet – också vill börja samtala om berättelsens slut i en mer hermeneutisk mening (Winther 2004), riktas kanske intresset då mer mot Liljas fortsatta vänskap med Saga. Det är ju hemma hos henne som berättelsen börjar.

Med en mycket bred definition av begreppet vuxennormativitet – förmodligen bredare än vad Nikolajeva (2009, 2010) avser – vill jag hävda att Saga har betydligt bättre förutsättningar att leva upp till vuxenvärldens

förväntningar på flickor i hennes ålder i så måtto att hon framstår som en god dotter och en klok och trofast vän med kulturellt accepterade mat- och konsumtionsvanor. Då tycks Lilja ha det betydligt svårare att äta rätt mat, tänka på sin vikt, rätta sig efter äldre människors vilja och att fogligt låta sig smickras av äldre pojkars uppmärksamhet. I återkopplingsfasen (Langer 2017) kan eleverna ha mycket olika synpunkter på de här två flickorna och deras hemförhållanden, och kanske kommer de även att ha mycket olika tankar i överblicksfasen (Langer 2017) när de mot slutet av litteraturarbetet också jämför sina tankar om de utsikter som flickornas vänskap har att utvecklas. Komna så långt i sina samtal bör eleverna också få möjlighet att resonera om några av de intersektionella faktorer (Lykke 2003) som påverkar flickornas liv: ålder, kön och klass till exempel. Jag tänker mig att eleverna även här bör få tillfälle att parvis sammanfatta vad man fått veta om Lilja och Saga och sedan jämföra dem som novellfigurer med hjälp av ett venndiagram. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de känslor av skam och underlägsenhet som Lilja ger uttryck för. Med hjälp av en tankekartan kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om dessa känslor hos Lilja och ställa frågor till eleverna om hur de påverkar hennes relation till Saga. Hon ljuger ju för henne och verkar inte bjuda hem henne särskilt ofta till sin familj? De många frågor som kan uppstå under samtalen kan sedan ligga till grund för skrivandet av ett brev i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Med stöd i venndiagrammet och tankekartan kan eleverna enskilt få i uppgift att formulera ett brev med goda råd till Lilja om hur hon kan behålla sin vänskap med Saga och kanske också fördjupa den genom att börja tala sanning; hon kan ju börja att berätta om vad som fick henne att hitta på resan till New York.

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv kan man diskutera om allt detta verkligen är något som barn i mellanåldern måste tränas på att analysera, diskutera och gestalta under ett litteraturarbete. Men som tidigare nämnts är novellfigurers existentiella utsatthet något av ett genredrag (O'Connor 1962; Pratt 1994; May 1994) och att *inte* dröja vid sådana frågor vore att bortse från den kognitiva utmaning som noveller ofta presenterar för läsaren. Detta framstår ännu tydligare om vi med Beauvais (2015) undersöker de båda flickornas makt med hjälp av begreppet potentialitet. Där Saga tycks leva i en för henne helt självklar värld har Lilja börjat att notera de många små skillnader som avgör människors liv, vilket också gör henne mer kritisk. I den meningen att hon tycks vara beredd att på olika sätt pröva verkligheten för att dröja vid olika möjligheter – till exempel att som ensam flicka ta upp kampen mot en grupp äldre pojkar – kan man hävda att Lilja är den person i berättelsen som har mest potential att förändra sitt liv.

Adam och slätterängen

”Hundra gånger så stark” heter den näst sista novellen i samlingen *Anrop från inre rymden* (2017) och huvudpersonen här är den tolvåriga Adam som lever

med sin lillasyster Tilda, mamma och pappa på en bondgård med mjölkkor. Mamman har ett arbete utanför gården medan pappan tillbringar den mesta tiden i stallen bland djuren eller i maskinhallen. Det är ett hårt liv, ibland under stor tidspress, och som läsare förstår man att barnen förväntas bidra med sitt arbete om det så bara handlar om att koka kaffe så att det står färdigt när männen kommer in från fälten. Det finns en farfar som kan rycka in ibland, men som pensionär med en ny partner händer det att han prioriterar andra saker än jordbruk. Berättelsen utspelas en dag i juni under slåttern, och för Adam är det en alldeles särskild dag. Han vill bli lantbrukare som sin far och får nu äntligen styra traktorn med slätterkrossen på egen hand. I en vuxen mans sällskap, men ändå. Adam accepterar helt den tillvaro som jordbrukare som pappan, grannen Bengt och hans son Jakob representerar. Han inser vikten av att gå upp tidigt, att arbeta hårt och att arbeta länge. Han har också förstått hur värdefullt det anses vara bland männen att fortfarande kunna äga och bruka en egen gård – men han bär också på en föreställning om att dessa män har rätt att kräva stöd i hemmet av mödrar, hustrur och systrar. Här har Adam ett problem eftersom mamman har ett annat arbete och hon inte tar på sig rollen som bondmora när hon kommer hem:

Jag och pappa skulle jobba hela morgonen, hela eftermiddagen och hela kvällen. Så länge det krävdes. Mamma skulle vara redo med kvällsmaten när vi kom in, stressade och störlthungliga. Så mycket brydde hon sig i alla fall. När hon kom hem från jobbet hjälpte hon inte till med gräset. Hon brukade ligga på framsidan och sola i solstolen, med korsordstidningen i ena handen och ett glas saft i andra. Och se efter Tilda. (Nilsson 2017: 128–129)

Adam är inte helt tillförlitlig som berättare. Det är ur hans tolvåriga perspektiv som mamman beskrivs som nästan lat och inte helt lojal mot den övriga familjen. Som läsare får man ingen inblick i hur hans föräldrar har valt att dela upp arbetet på gården, men för Adam som nu identifierar sig som lantbrukare är det uppenbarligen ett irritationsmoment att mamman inte dubbelarbetar och att farfadern är bortrest med sin nya partner. Han störs även av att lillasystern Tilda inte går in helhjärtat i arbetet på gården, och han har svårt att förstå att hon inte uppskattar att vänta därhemma med färdigt kaffe när männen kommer in. Hon är barnslig, tycker Adam. Den kognitiva utmaningen för läsaren är stor här, eftersom det inte handlar om att förstå känslan av ensamhet som hos den vilsne Timmy eller skam som hos den osäkra Lilja utan om att försöka sätta sig in i Adams svårförklarliga ilska och hans bubblande vrede mot mamman och systemen:

Tilda satt och tittade på något barnprogram. Hon hade inte en tanke på något kaffe. Det enda hon brydde sig om var riddarna på teve. Bredvid sig i soffan hade hon radat upp tre barbiedockor.
– Kom ska vi göra kaffe, sa jag.
Tilda slet inte ens blicken från teven. Hon skakade på huvudet och sa *vill inte*.
– Du lovade, sa jag. Pappa sa att du skulle.

- Jag lovade inte, sa Tilda. Jag sa inte ”jag lovar”.
- Jag fick lust att slå henne. Men jag kontrollerade mig. Hon är bara en liten unge.
- Sätt på kaffet för fan, röt jag.
- Tilda svarade inte. Hon började borsta håret på en av barbiedockorna med en rosa plastborste, Kimberley. Jag kände igen henne från en av gångerna jag varit med och lekt.
- Ska jag göra det, kanske? Eller ska pappa göra det när han kommer in? Han har faktiskt inte tid med det. De räknar med att kaffet ska vara klart till nio. Att du ska ha satt på det, sa jag. (Nilsson 2017: 133)

Tilda lyder till sist och tycks glädjas åt det beröm hon får av männen när de kommer in och hon serverar dem kaffet. I Adams ögon är jämvikten återställd. Men för läsarna kan hans användning av verbalt våld och den lust han känner att ta till fysiskt våld verka oroande, inte minst eftersom hans första upplevelse av att ha kört traktorn med slätterkrossen har inneburit ett möte med något som är ”flera hundra gånger så stark[t]” som han själv (Nilsson 2017: 136). I den här berättelsen tycker sig Adam växa i styrka och manlighet, uppenbarligen även i relation till de övriga medlemmarna i familjen. Men den utvecklingen har ett pris, och i ett genreteoretiskt perspektiv är den här tudelade utvecklingen hos huvudpersonen intressant. Om ett av novellens särdrag är att den gärna ger röst åt förbisedda och marginaliserade människor (O'Connor 1962; Pratt, 1994) skulle man alltså kunna se Adams berättelse som en form av tilltal till läsaren och en uppmaning till reflektion om vad en ung man som vill bli jordbrukare kan behöva ge upp. Att någon form av pris måste betalas framgår av Adams tankar om jordbruket i relation till familjen, släkten och grannarna. Men vad? Novellen ”Hundra gånger så stark” har ett öppet slut eftersom ingenting egentligen har hänt, och berättelsen avslutas med att Adam står vid skogsbrynet och tittar ut över åkrarna. Möjligen kan man med Winther (2004) tala om att en slutning erbjuds läsaren i så måtto att eftermiddagen närmar sig och slåttern snart är över eller att läsaren här bjuds in att dela Adams tankar om vad han har upplevt när han står vid kanten av åkern och blickar ut över landskapet. Han är där eftersom han under slåttern var mycket nära att köra över ett rådjurskid som låg och tryckte i gräset. Tillsammans med Bengt kunde han flytta undan det till skogsbrynet, men upplevelsen av att den stora traktor och slätterkross han just lärt sig behärska också kan döda ett försvarslöst och utelämnat kid har varit omtumlande för honom. Det i novellgenren inte oväntade perspektivskiftet (Winther 2004) hos Adam från att ha varit ”tusen gånger starkare” där uppe på traktorn till att nu ömma för det ensamma kidet nere på marken kan även det ses som ett erbjudande till läsaren om att göra en slutning i berättelsen. Adam vet att rådjuren lämnar sina kid ensamma på fälten men han kan ändå inte förstå hur hinden kunnat lämna kidet mitt ute på åkern. ”Det såg ut som att hon slängt bort det” (Nilsson 2017: 142), tänker han och inser att han kunnat döda det. Nu på eftermiddagen går han tillbaka för att se efter vart det tog vägen, och han är inte helt lugnad:

Jag tittade bort mot skogen. Jag såg inget, så jag började gå ditåt istället. Långsamt gick jag närmare och närmare. Men kidet syntes inte. Inte ens när jag var framme vid kanten av åkern såg jag det.

Det var borta.

Mamman hade hämtat det. Och nu låg det förmodligen i skogen. Eller så låg det någon annanstans på åkern, och hörde traktorn komma närmare och närmare. Alldeles stilla låg det och trodde att det skulle bli räddat av någon. (Nilsson 2017: 145–146)

I Nilssons båda novellsamlingar finns en tendens att låta de noveller inleda som har de yngsta huvudpersonerna. I *Anrop från inre rymden* (2017) är den snart trettonårige Adams berättelse placerad näst sist. I ett litteraturredaktiskt perspektiv erbjuder den flera utmaningar under ett litteratursamtal, och då inte minst med tanke på det öppna slutet. Med stöd i Langers (2017) teori om litteratursamtalet som deltagarnas olika byggen av föreställningsvärldar vill jag hävda att eleverna därför behöver mycket hjälp i början av arbetet för att överhuvudtaget komma in i berättelsen under den inledande orienteringsfasen. Få elever har idag några kunskaper om mjölkbönders arbetsvillkor och om vilka krav det arbetet ställer på de personer som livnär sig på det sättet och om vad deras familjer måste vara beredda att ge avkall på. Det är en viktig grundkunskap att ta med sig också under förståelsefasen, om eleverna då vill börja resonera om följderna för Adam av hans yrkesval. Kanske kan det också hjälpa eleverna att resonera om bakgrunden till varför Adams mamma har valt att inte arbeta på gården. Allt detta är också något som är viktigt att läraren lyfter in i samtalen om Adams starka irritation på systemen och mamman, i den mån eleverna vill kommentera hans beteende när de befinner sig i återkopplingsfasen. Det är lätt att dröja vid uppfattningen att han är dum och elak och därmed stanna i en diskussion om hans personlighet, men i en diskussion om novellen i dess helhet kanske några elever också vill beskriva honom som rädd och osäker. En sådan ytterligare aspekt på hans beteende kan främjas om läraren också ger eleverna möjlighet att under överblicksfasen samtala om på vilka sätt hans berättelse förhåller sig till novellen som genre. Jag tror att det är viktigt att läraren hjälper eleverna att dröja vid Adams möte med rådjurskidet och att resonera tillsammans om hur deras tolkning av berättelsen påverkas av att kidet omnämns igen i slutet. Här finns en möjlighet att tillsammans med eleverna fundera på vad denna upprepning innebär och vilken funktion den får i novellens sista scen. Mot bakgrund av Mays (2004) tankar om behovet av ett växlande fokus på *sequence* och *significance* under läsningen av många noveller är det därför viktigt att lärare och elever tillsammans går tillbaka i en omläsning av berättelsen. Ett av de centrala betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som då kanske aktualiseras kan vara beskrivningarna av relationen mellan föräldrar och barn som finns i novellen. Efter samtal med axelkompisen kan eleverna komma med många förslag på möjliga likheter och skillnader mellan Adam och det rådjurskid han nyss har

räddat, och det kan vara värdefullt för det fortsatta arbetet att låta klassen sammanfatta sina tankar i ett venndiagram på tavlan.

Under diskussionen om de olika betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som eleverna tycker sig se i berättelsen när man tillsammans dröjer vid novellens öppna slut kan olika frågor om makt och maktlöshet ställas. I ett litteraturredaktiskt sammanhang erbjuder Adams berättelse många möjliga ingångar till fördjupade diskussioner härvidlag. Det kan finnas elever som särskilt vill dröja vid betydelsen av sådana intersektionella faktorer som ålder och kön (Lykke 2003) under samtalen om varför det aldrig är aktuellt att Tilda ska bli lantbrukare, något som Adam själv reflekterar kort över. Hon drömmer ju om att bli veterinär? Andra elever kan vilja dröja i den känsla av auktoritet som Adam känner när han villigt går in i en manlig gemenskap av arbete, maskiner och styrka. Det finns många tecken i berättelsen på att Adam uppmuntras att förhålla sig i enlighet med en dominerande vuxennorm (Nikolajeva 2009, 2010) – helt klart från männens sida, och måhända även från mammans håll. Här kan läraren fånga upp några av elevernas tankar genom att ställa riktade följdfrågor som de får besvara under kortskrivande innan de samtalar med axelkompisen. Sådana former av samtal, skrivande och lyssnande kan hjälpa eleverna att dröja vid det pris Adam måste vara beredd att betala ur ett mer existentiellt perspektiv (Beauvais 2015). I samma takt som Adam välkomnas i ett manligt kollektiv måste han ju göra avkall på den egna valfriheten när det gäller framtiden, och han tycks inte kunna förstå de vägval hans mamma en gång har gjort och som hans syster ännu kan göra. Om världen tycks börja bli alltmer ingränsad och självklar för Adam, har hans syster fortfarande en potentiell möjlighet att göra något helt annat av sitt liv.

Jag tror att en form av dramatisering även här kan vara lämplig i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Liksom är fallet med de båda andra novellerna vill jag föreslå att läraren först ger eleverna möjlighet att parvis muntligt sammanfatta vad man fått veta om Adam. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de känslor av irritation på mamman och vrede mot Tilda som Adam ger uttryck för, men också hans stolthet över att kunna arbeta lika mycket som de andra männen. Med hjälp av en tankekarta kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om dessa känslor hos Adam och med den som stöd till sist låta eleverna förbereda frågor till en heta stolen-övning. Kanske finns det någon elev i klassen som skulle vilja gå in i rollen som Adam, men vrede och irritation hos en novellfigur kan vara svårt att gestalta för en ung läsare. En lösning som säkert skulle väcka elevernas intresse skulle vara om en kollega till läraren eller skolbibliotekarien oväntat kom in i klassrummet och spelade den rollen.

Sammanfattning och litteraturredaktisk reflektion

Noveller för unga läsare förtjänar mer uppmärksamhet, och det av flera anledningar. Tidigare genreteoretisk forskning har lagt en god grund för fortsatta studier, och de korta närläsningarna ovan visar att flera av de begrepp

som har utvecklats i den forskningen också är användbara som analytiska redskap i studier av noveller för barn i mellanåldern och i yngre tonåren. Särskilt intressant med tanke på LDN-konferensens framtidsstema är den genreteoretiska diskussionen om novellfigurers typiska utsatthet å den ena sidan och de framtida möjligheter å den andra som novellers öppna slut låter ana. Rohrbergers teori (2004) om en ofta gestaltad spänning i novellgenren mellan verklighetens aktualitet och den potentialitet som vi kan uppfatta bakom denna verklighet är ett perspektiv som kan kombineras på ett fruktbart sätt med andra, mer maktkritiska ansatser inom forskningen om barn- och ungdomslitteratur. I de närläsningar som har presenterats ovan handlar det om olika intersektionella perspektiv på huvudpersonens maktposition (jfr. Alkestrand 2016, 2021), kritiska perspektiv på en allt överskuggande vuxennormativitet i samhället (jfr. Nikolajeva 2009, 2010) eller det mer existentiella perspektiv som Beauvais (2015) har presenterat med hjälp av begrepp som auktoritet och *might*. Närläsningarna här ovan tyder på att novellen är en litterär genre som dels kan gestalta novellfigurers upplevelser av makt och vanmakt i en kortfattad form, dels hjälpa de unga läsarna att tillsammans resonera om möjligheten till utvägar och förändringar och framtider. Det gör den litteraturredaktiskt värdefull, inte minst eftersom den hjälper deltagarna i litteraturarbetet att röra sig mellan analytiska samtal om det Winther (2004) kallar berättelsers narrativa slut och andra, mer prövande och sökande reflektioner.

Samtidigt måste man hålla i minnet att skönlitterära gestaltningar ställer höga krav på den unga läsarens kognitiva förmåga. Som Nikolajeva (2014) har påpekat finns här en rad utmaningar, inte minst när det gäller läsarnas omvärldskunskaper, genrekompetenser och förmåga till logiskt tänkande. Men kanske kan novellens traditionella närhet till det muntliga berättandet och den vanliga uppmaningen i genren till reflektion från läsarens sida (Pratt 1994) ändå vara en didaktisk möjlighet att utnyttja i det här sammanhanget. De tre noveller som har analyserats ovan arbetar med motiv som också skulle kunna förekomma i sagans värld. Låt oss säga: Syskonens flykt från den elaka styvmodern, Den duktiga flickan och den dåliga flickan eller Pojken som förvandlades till riddare. Nu utviner Nilsson visserligen helt nya meningspotentialer ur de här motiven när hon sätter dem i en nutida svensk kontext och behandlar dem i novellens form, men motivens allmängiltighet kan ändå bidra till att en grund läggs för en djupare förståelse av de här berättelserna under litteraturarbetet (Jönsson 2007) i en mellanstadie- eller högstadielklass. Med sådana noveller som de i Nilssons båda samlingar utmanas elever kognitivt till omläsningar, omtolkningar och ett prövande av framtida möjligheter, förutsatt att lärarens didaktiska planering givit dem goda tillfällen att på olika sätt följa novellens handling fram till dess slut (jfr. Öhman 2015; Elam & Widhe 2015; Widhe 2019). I de traditionella sagorna brukar det narrativa slutet sammanfalla med det hermeneutiska slutet med hjälp av en avslutande försäkran från berättarens sida om att huvudpersonerna

sedan levde lyckligt i hundra år. När det gäller novellerna kan vi inte veta det med säkerhet; ofta kan vi bara samtala om en mycket osäker framtid. Det gör att vi också kan tala om en mer existentiell utmaning för den unga läsaren, en utmaning som kan vara lustfylld på flera sätt (Beauvais 2015). I det avseendet ansluter jag mig till Alkestrands resonemang om användningen av skönlitteratur i skolans värdegrundsarbete, där hon uttryckligen tar stöd i Beauvais tankar om *the mighty child* för att beskriva behovet av en värdegrundspedagogik som strävar efter att ge eleverna redskap för att möta en oviss framtid (Alkestrand 2021).

Samtal i helklass om fiktiva gestalters möjliga framtider innebär en stor litteraturredidaktisk utmaning för alla pedagoger. Därför är det också en så värdefull praktik, och i nyare litteratur- och svenskämnesdidaktisk forskning framhävs fördelarna med litteratursamtals osäkra öppenhet och den form av risktagande i klassrummet som det innebär (Lindell 2020; Borsgård 2021). Empirisk klassrumsforskning har visat att organiserade former av litteratursamtal kan ge elever goda möjligheter att pröva tankar inom ramarna för en rad olika sökande perspektiv (se till exempel Tengberg 2011). En stor roll i den här artikeln om litteratursamtal om noveller skrivna för unga läsare har Langers (2017) teorier spelat om det dynamiska litteratursamtals olika faser. Som jag har försökt visa kan ett planerat litteraturarbete, som ger deltagarna möjlighet att tillsammans dröja i olika perspektiv på det man läst, också ge dem goda möjligheter som läsare att svara på novellernas genretypiska uppmaning till reflektion. Den vanliga användningen av öppna slut i genren kan tas tillvara på flera sätt under sådana litteratursamtal som hjälper eleverna att inta olika kognitiva positioner. Den form av litteratursamtal som Langer (2017) beskriver berikas av de olika ingångar som eleverna prövar under arbetet, och jag har försökt att visa att det är något som också kan hjälpa unga läsare att tillsammans pröva en läsning som omväxlande fokuserar på berättelsens *sequence* och *significance* (May 2004). Närläsningarna av tre noveller som har presenterats ovan visar att genren har många fördelar om man vill stimulera elever att gå in i den varsamma och på många sätt sökande läsning som Langer (2017) beskriver i sin forskning.

Till sist några ord om den här artikelns relevans för den litteraturredidaktiska forskningen i Sverige. Bland de genreforskare som citerats mest frekvent i den här studien (se till exempel till May 2004, Rohrberger 2004 och Winther 2004) framhävs på flera sätt novellens kognitiva uppmaning till läsaren att förhålla sig till det öppna och ännu möjliga. Det är ett perspektiv på den skönlitterära textens tilltal och dess förmåga att påverka läsaren som har vissa beröringspunkter med en sedan länge förd diskussion om litteraturundervisningens förutsättningar i den svenska skolan och i lärarutbildningen (Persson 2007; Thorson 2009; Kåreland 2009; Tengberg 2011; Ewald 2015; Öhman 2015). Som Ulfsgård (2015) har visat kan man se spår av två dominerande litteratursyner i den diskussionen. Lite tillspetsat handlar det dels om en uppfattning som sätter en demokratifostrande litteratur-

undervisning främst, i vilken elevernas erfarenheter från det egna livet ges stort utrymme, dels om en uppfattning som framhåller läsarens upplevelse av en estetisk dimension i texten. Med begreppet *literary literacy* beskriver Ulfsgård den litteraturredaktiska utmaning som skolan och lärarutbildningen står inför i dag, och hon använder det för att visa på behovet av en form av läsförmåga som kombinerar en uppmärksamhet på textens estetiska särdrag med en öppenhet för de erfarenheter som läsaren bär med sig i mötet med texten (Ulfsgård 2015). I det avseendet ansluter sig den här artikeln om novellgenrens litteraturredaktiska möjligheter till Ulfsgårds diskussion. Som framgått av analyserna ovan kan novellen visa sig vara en utmärkt genre att arbeta med om syftet är att stärka deltagarnas *literary literacy*-förmåga, eftersom det är en form av berättelse som tenderar att kombinera ett kritiskt och engagerande samhällsperspektiv på makt och vanmakt med en för genren mycket typisk formell struktur. Att som läsare uppfatta det typiskt skönlitterära i denna gestaltande form men också självständigt förhålla sig till uppmaningen där att kritiskt ”pröva” verkligheten (Rohrberger 2004) torde vara ett gott exempel på den form av *literary literacy* som Ulfsgård efterlyser.

Allt detta är en gemensam utmaning för lärare, lärarutbildare och forskare. I en tid då svenskundervisningen i grundskolan och på gymnasiet beskrivs som byråkratiserad och alltmer inriktad på elevers mätbara resultat (Ewald 2015; Lindell 2020; Borsgård 2021) kan det vara svårt att argumentera för litteratursamtalet som en särskilt värdefull form av undervisning. Kanske än mer så när det gäller arbetet med en så öppen genre som novellen – finns det verkligen plats och tid i skolan för eleverna att under gemensam läsning dela sina tankar om verklighetens potentialitet, samtala om berättelsers möjliga *significance* eller resonera tillsammans om novellers olika slut i en mer hermeneutisk mening? I dagens svenskundervisning, inte minst den som bedrivs på mellanstadiet, tycks så mycket tid ägnas åt att dokumentera elevers användning av lässtrategier att frågan är om de också får möjlighet att utveckla någon djupare form av läsförståelse (Ewald 2015). Om en förändring härvidlag är möjlig, får framtiden utvisa.

Litteraturlista

- Agrell, Beata (2012), ”Novellgenren, traditionerna och experimenten”, *Ord & Bild* 2012(3): 6–18.
- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. [Diss.] Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Alkestrand, Malin (2021), *Mothers and Murderers. Adults’ Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Beauvais, Clémentine (2015), *The Mighty Child. Time and power in children’s literature*. Children’s Literature, Culture, and Cognition 4. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Diss.] Umeå universitet: Institutionen för kultur- och medievetenskaper.
- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015), "Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv", i Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 171–182.
- Ewald, Annette (2007), *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Diss.] Malmö: Malmö Högskola.
- Ewald, Annette (2015), "Litteraturredaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid", i Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 183–195.
- Ingemansson, Mary (2010), *"Det kunde lika gärna ha hänt idag." Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. [Diss.] Göteborg: Makadam.
- Jönsson, Karin (2007), *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Diss.] Malmö: Malmö Högskola.
- Kåreland, Lena (red) (2009), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Langer, Judith A. (2017), *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. [Andra uppl.] Göteborg: Daidalos.
- Lindell, Ingrid (2020), "Embracing the Risk of Teaching Literature", *Educational Theory* 70(1): 43–55. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12405>
- Lykke, Nina (2003), "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2003(1): 47–56.
- May, Charles E. (1994), "The nature of knowledge in short fiction", i Charles E. May (red), *The New Short Story Theories*. Athens, Ohio: Ohio University Press, s. 131–143.
- May, Charles E. (2004), "Why Short Stories Are Essential and Why They Are Seldom Read", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 14–25.
- Nikolajeva, Maria (2009), "Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory", *Neohelicon* 36(1): 13–24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11059-009-1002-4>
- Nikolajeva, Maria (2010), *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Children's literature and culture; 67. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria (2014), *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Children's Literature, Culture, and Cognition 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nilsson, Elin (2017), *Anrop från inre rymden*. Stockholm: Alfabetabeta.
- Nilsson, Elin (2020), *Världar under vatten*. Stockholm: Alfabetabeta.
- O'Connor, Frank (1962), *The Lonely Voice. A Study of the Short Story*. Cleveland and New York: The World Publishing Company.

- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pratt, Mary Louise (1994), "The short story. The long and the short of it", i Charles E. May (red), *The New Short Story Theories*. Athens, Ohio: Ohio University Press, s. 91–113.
- Rohrberger, Mary (2004), "Origins, Development, Substance, and Design of the Short Story", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 1–13.
- Sønneland, Margrete (2019), "Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations", *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19: 1–28. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Diss.] Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thorson, Staffan (2009), "'Att följa den röda tråden...'. Om studenters interaktion med prosafiktio", i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos, s. 149–260.
- Ulfgard, Maria (2015), *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Widhe, Olle (2019), "Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning", i Ingrid Lindell & Anders Öhman (red), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 89–111.
- Winther, Per (2004), "Closure and Preclosure as Narrative Grid in Short Story Analysis", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red.), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 57–69.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

Biografi

Jonas Asklund är lektor i litteraturvetenskap vid Högskolan Kristianstad sedan 2019. Han disputerade 2008 med en avhandling om romantikens humorteorier, och han har behandlat litterära skildringar av känslor i flera studier. Tillsammans med kollegorna vid Högskolan Kristianstad har han redigerat konferensvolymen *Litteraturredaktik och känslor. Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021* (2024). I sin forskning och undervisning har han huvudsakligen ägnat sig åt litterära epoker, barn- och ungdomslitteratur och litteraturredaktik.

Barnboken och klimatångesten. Ekokritiska och litteraturdidaktiska perspektiv på undergångsskildringar i *Om dagen tar slut*, *Slutet* och *Kometjakten*

Gustav Borsgård

Abstract

Under senare år har barn- och ungdomslitteraturen på olika sätt kommit att gestalta erfarenheter kopplade till klimatkrisen, till exempel genom att skildra upplevelser av klimatångest och undergångsskräck. Denna artikel undersöker preapokalypsens funktion i några exempel på barn- och ungdomslitteratur genom ett ekokritiskt perspektiv inspirerat av Timothy Morton och Roy Scranton. Genom analyser av *Om dagen tar slut* (2017) av Lisa Hyder och Per Gustavsson, *Slutet* (2018) av Mats Strandberg och *Kometjakten* (1946) av Tove Jansson visar jag hur hotet om en förestående katastrof fungerar som ett narrativt spänningsmoment. Jag tolkar också de apokalyptiska elementen som estetiska gestaltningar av vad Morton kallar "hyperobjekt" och som hyperboler med en potentiellt didaktisk funktion. Samtidigt problematiseras dessa stiliserade gestaltningar utifrån kritik om att de riskerar att förenkla klimatkrisens komplexitet och förstärka apokalyptiska föreställningar. Jag diskuterar även hur dessa skildringar kan kopplas till erfarenheter av det sublima och därigenom fungera terapeutiskt, som ett slags lustfyllda bearbetningar av klimatkrisen. Med Jacques Derrida förs ett perspektiv in där fiktionen kan ses som ett sätt att förbereda sig för det som (eventuellt) ligger framför oss. Artikeln avrundas med en didaktisk reflektion kring hur samtal om klimatfiktion kan nyanseras och fördjupas i undervisning genom att introducera ekokritiska perspektiv som utmanar konsensus och öppnar för frågor om mänsklig agens och makt. Ett sådant förhållningssätt kan bidra till att ta elevens oro på allvar och samtidigt motverka förenklade förståelser av klimatkrisen.

Inledning

År 2000 föreslog biologen Eugene F. Stoermer och kemisten Paul Crutzen begreppet "antropocen" för att beteckna starten på en ny geologisk epok, människans tidsålder, som innebär att mänsklig verksamhet ur ett globalt perspektiv har påverkat jordens klimat och ekosystem. Den västerländska industrialiseringsprocess som tog fart under 1700- och 1800-talen har inneburit att mänskliga förehavanden har trätt fram som en geologisk kraft i sin egen rätt. Den framväxande medvetenheten om människans påverkan på planeten har i sin tur väckt känslomässiga reaktioner av rädsla, uppgivenhet och oro. Ett tecken på detta, i en svensk kontext, är att begreppet

”klimatångest” år 2007 hamnade på den så kallade nyordslistan som tas fram av Institutet för språk och folkminnen (ISOF 2007).

Hur står det då till med skildringar av klimatångest i den svenska barn- och ungdomslitteraturen? Enligt Elina Druker (2010) har bilderböcker länge undvikit den ångest som brukar förknippas med klimatkrisen, till förmån för mer upplyftande budskap om att individuell handlingskraft är viktig och förändring möjlig. Ur ett didaktiskt perspektiv går det att se rimligheten i att ta fasta på den typen av uppbyggliga budskap, eftersom litteraturen då kan användas för att förmedla framtidstro snarare än hopplöshet. Ulrika Andersson Hval och Celia Aijmer Rydsjö skriver att även om litteraturundervisningen inte bör väja för svårlösliga dilemman kopplade till klimatkrisen så bör den i slutändan bidra till att elever ”ser sin egen agens som en källa till hopp” (2021: 32).

Under senare år har det dock dykt upp fler bilderböcker som har tematiserat klimatförändringar och global uppvärmning på mindre försonande sätt, som ifrågasätter människans handlingskraft och agens (Adbåge 2020; Bondestam 2020; Lyngfelt & Söderberg 2021; Åkerholm 2024). Katrina Åkerholm (2024) lyfter fram det litteraturredaktiska värdet med dessa typer av skildringar, liksom med en litteraturundervisning som inte styr eleverna mot entydiga tolkningar av så kallad klimatfiktion. Om man enbart ser på klimatfiktionen som uppbygglig litteratur med ett tydligt ärende så finns nämligen risken, enligt Åkerholm, att man förbiser litteraturens komplexitet – både vad gäller dess konstnärliga kvaliteter *och* vad gäller dess förhållningssätt till klimatkrisen. Åkerholm efterlyser därför ett litteraturredaktiskt förhållningssätt till klimatfiktion som fokuserar mindre på entydiga ärenden och mer på att skapa spännvidd för tolkningar. Likaså har Sofia Ahlberg i boken *Teaching Literature in Times of Crisis* (2021) resonerat kring hur man kan undervisa barn och unga om pågående kriser på sätt som undviker att reproducera samtidens undergångsstämningar på samma gång som de förhåller sig klarsynt realistiska till krisernas allvar.

Den här artikeln intresserar sig för hur klimatångest kommer till uttryck i barn- och ungdomslitteraturens skildringar av undergången och hur man kan resonera kring gestaltningarna på ett sätt som förenar ekokritiska och litteraturredaktiska perspektiv (Löwe & Nilsson Skåve red. 2020). Artikeln hakar således i Åkerholms och Ahlbergs ambitioner men utifrån ett annat teoretiskt perspektiv, nämligen genom att åberopa litteraturvetaren Timothy Morton och klimatfilosofen Roy Scranton. Syftet med artikeln är att använda Mortons och Scrantons ekokritiska tänkande för att tolka och kritiskt problematisera preapokalypsens funktion i några exempel på barn- och ungdomslitteratur. Även om de skönlitterära verk som har valts ut, och som presenteras nedan, är helt nödvändiga för analysen så ligger artikelns huvudsakliga intresse i det teoretiska snarare än i det empiriska. Genom att föra ekokritiska resonemang utifrån skönlitterära exempel önskar artikeln bidra till det litteraturredaktiska samtalet om klimatfiktion som förts av bland

andra Åkerholm och Ahlberg. Därigenom är förhoppningen att artikeln kan ge perspektiv på hur man kan tänka kring att använda klimatfiktion i undervisningen på ett kritiskt medvetet och mångfacetterat sätt.

Material och metod

Som skönlitterärt material har jag valt ut tre böcker som gestaltar oron inför världens undergång, nämligen Lisa Hyderys och Per Gustavssons bilderbok *Om dagen tar slut* (2017), Mats Strandbergs ungdomsroman *Slutet* (2018) och Tove Janssons illustrerade barnbok eller allåldersbok *Kometjakten* (1946). *Om dagen tar slut* följer en ung pojke som blir alltmer övertygad om att en meteorit är på väg mot jorden. *Slutet* rör sig kring sjuttonårige Simon, som lever i en värld där man nyligen har fått veta att en komet inom kort kommer att förrinta planeten. *Kometjakten* handlar i sin tur om hur en enorm komet hotar att jämna mumindalen med marken.

Även om böckerna är tillkomna under olika historiska perioder har de alltså det gemensamt att de skildrar känslorna inför att en komet eller meteorit inom en snar framtid kommer att orsaka världens undergång. Att ta fasta på att böckerna sammanbinds vad gäller motiv (kometen/ meteoriten och den stundande undergången) men skiljer sig åt historiskt (1940- respektive 2010-tal) är ett val jag har gjort för att kunna kontrastera verken och därmed kasta ljus över det specifika med den senare tidsperioden. Det är med andra ord barn- och ungdomslitteraturens förhållningssätt till 2000-talets förståelse av klimatkrisen, till den så kallade klimatångesten, som är av överordnat intresse för studien.

I artikeln ämnar jag historisera de skönlitterära texterna genom att sätta dem i förbindelse med kulturella och mediala stämningar i deras respektive samtid, det vill säga 1940-talets atombombsskräck och 2010-talets klimatångest. *Kometjakten* har av tidigare forskare lyfts fram som en form av traumabearbetning av händelserna under andra världskriget (Westin 1988), vilket jag återkommer till i nästa avsnitt om tidigare forskning. Vad gäller *Slutet* ligger kopplingen till klimatkrisen i öppna dagar, exempelvis genom att bokens persongalleri innefattar så kallade "kometförnekare", att jämföra med dagens "klimatförnekare" (2018: 124). Strandberg har i en intervju själv sagt att han har gått runt med "konstant klimatpanik" de senaste åren och att boken fick bli hans "terapi" (Hibombo 2018). *Om dagen tar slut* har i tidigare forskning lyfts fram som en mer generell bearbetning av barns dödsångest (Sundmark 2020), men jag återkommer i avsnittet om tidigare forskning till varför jag menar att det finns skäl att läsa den som en bearbetning av klimatångest.

Artikeln syftar, som nämnts, till att använda Mortons och Scrantons ekokritiska tänkande för att tolka och kritiskt problematisera preapokalypsens funktion i dessa skönlitterära verk. Funktioner kan vara av olika slag, och de typer av funktioner som jag diskuterar i artikeln är av det narrativa, estetiska och terapeutiska slaget. Utifrån Morton kan man förstå det som att

skönlitteraturens estetiska och terapeutiska funktioner delvis hänger samman eller, för att använda ett mortonsk favoritadjektiv, är *intrasslade* i varandra. Detta kan exemplifieras genom katarsisbegreppet, det vill säga Aristoteles sätt att beskriva hur tragedin kan fungera renande. Katarsis är en estetisk erfarenhet som på samma gång kan sägas fungera ”terapeutiskt”, i den bemärkelsen att erfarenheten kan vara omvälvande, frigörande och ge upphov åt nya sätt att tänka och erfara.

Artikelns intresse för att resonera kring böckernas undergångsskildringar på ett sätt som förenar ekokritiska och litteraturdidaktiska perspektiv bygger å ena sidan på en övertygelse om att framställandet av didaktiska perspektiv på klimatfiktion kan vara nyttigt som fortbildning och inspiration för undervisningsupplägg (Nilsson Skåve & Löwe red. 2020: 7–19; Lyngfelt & Söderberg 2021: 44). Ur det perspektivet har den dystopiska klimatfiktionen det som Malin Alkestrand (2016, 2021) kallar för en didaktisk potential, det vill säga särskilda möjligheter att aktualisera större samhällsfrågor som knyter an till skolans fostransupplägg. Å andra sidan kan mötet mellan litteraturdidaktik och ekokritik vara fruktbart också när perspektiven *inte* låter sig förenas så lätt, det vill säga när det uppstår friktion mellan didaktiska överväganden och teoretisk reflexivitet. I denna artikel fungerar Morton och Scranton därför också som ett slags kritiska korrektiv, som bidrar till att komplicera – och förhoppningsvis kvalificera – de didaktiska resonemangen. Med Louise Almqvist (2024) kan man säga att Morton och Scranton, litteraturdidaktiskt sett, tillför ett ”störande” (eko)kritiskt perspektiv som utmanar och problematiserar de skönlitterära verkens didaktiska potential.

Hur går man då metodiskt till väga för att läsa böcker ekokritiskt? Som Erik van Ooijen påpekar är det svårt att tala om någon enhetlig eller konsekvent ekokritisk metod för att analysera skönlitterära texter. Snarare handlar det om att aktualisera och tänka vidare utifrån vissa teoretiska begrepp samt – i fallet Timothy Morton – ”uppöva det slags uppmärksamhet som Morton förknippar med ett ekologiskt tankesätt” (Ooijen 2022: 54). Vad gäller denna studie innebär detta att jag varvar läsning av de skönlitterära verken med att föra teoretiska resonemang utifrån begrepp och perspektiv hämtade hos Morton och Scranton. Vad gäller *Om dagen tar slut* och *Kometjakten* så uppmärksammar jag även de skönlitterära verkens inslag av bilder och deras samspel med texten (Hallberg 2022, 1982).

Den form av uppmärksamhet som Morton (2007) förknippar med ett ekologiskt tankesätt handlar i grunden om att inte ställa upp på den inrotade tankefigur som gör en dualistisk uppdelning mellan ”natur” och ”kultur”. Enligt Morton handlar ekologiskt medvetande inte om att som mänskligt subjekt idka något slags klimatvänligt beteende – som om naturen vore ett separerbart objekt i människans försorg – utan om att komma till insikt om att människan ofrånkomligen redan *är* ekologisk, i bemärkelsen intrasslad i en mängd komplexa relationer med både mänskligt och icke-mänskligt liv. Att uppöva uppmärksamhet inför denna omständighet innebär att tänka

ekologiskt och ”posthumanistiskt”, på så vis att människan inte förutsätts som alltings mått, vilket kan ses som ett av kännetecknen för den så kallade materiella vändningen inom litteraturstudiet (Jarlsdotter Wikström 2020).

Samtidigt, menar både Morton och Scranton, ska detta ifrågasättande av människans primat inte ses som ett rimligt skäl att fastna i uppgiven klagosång inför världens undergång. Deras utgångspunkt är tvärtom att ”[t]he end of the world has already occurred” (2013: 7), som Morton uttrycker det – klimatkrisen är ingen hotfull eventualitet, utan ett pågående skeende. Enligt Morton och Scranton kan denna insikt verka befriande ur ett ekologiskt perspektiv; den gör oss förmögna att tänka klarare och omsorgsfullare kring vår situation, utan att ge efter för förlamande domedagsstämningar.

Artikeln inbegriper tre analysavsnitt, nämligen ”Kometen som hyperobjekt”, ”Skönlitteratur som ekologiskt medvetande” och ”Att lära sig dö i antropocen”. I det första analysavsnittet vänder jag mig till Mortons begrepp *hyperobjekt* och *ekologisk PTSD* för att synliggöra och teoretisera kring de preapokalyptiska skildringarnas funktioner. I avsnittet ”Skönlitteratur som ekologiskt medvetande” använder jag mig av Mortons begrepp *ekologiskt medvetande* och *auktoritativ skala* för att fördjupa analysen av de skönlitterära verkens förhållningssätt till de kriser de gestaltar. I avsnittet ”Att lära sig dö i antropocen” tar jag hjälp av Scrantons bok med samma namn för att närmare undersöka tre karaktärer ur var och en av de skönlitterära texterna, nämligen bisamrättan (Jansson 1946), herr Capello (Hyder & Gustavsson 2017) samt Emma (Strandberg 2018). Det rör sig om relativt perifera karaktärer, som i kraft av sin perifera position får möjlighet att vittna om andra förhållningssätt och ”copingstrategier” (Andersson Hval & Aijmer Rydsjö 2021) än de som dominerar bland böckernas karaktärer i övrigt och som jag har beskrivit i de två föregående analysavsnitten.

Enligt Scranton handlar ”att lära sig dö i antropocen” om att förstå att vår civilisation inte är på väg att slut, utan att den redan har tagit slut, och att på ett produktivt sätt hantera denna insikt. På så vis skriver Scranton in sig i en lång filosofisk tradition med didaktiska implikationer, nämligen hur man som människa lär sig att försonas med att saker och ting är ändliga (2019: 101). För Scranton finns det inga skäl att hänge sig åt vild panik i en civilisation, en västerländsk livsföring, som redan har gått under. I stället bör vi, menar Scranton, ägna vår möda åt att praktisera en form av vemodig, filosofisk acceptans inför det faktum att vi lever i spillrorna av en ohållbar kultur. I det avslutande analysavsnittet kopplar jag också samman Morton och Scranton genom att diskutera hur problematiseringar av det Morton kallar för den auktoritativa skalan kan vara ett sätt att ”lära sig dö i antropocen”.

Tidigare forskning

Barn- och ungdomslitteratur är intressant att analysera ur ett ekokritiskt perspektiv inte minst därför att det är en form av litteratur som oundvikligen ger uttryck för ”vuxenvärldens” förhoppningar och farhågor, mer eller mindre

explicit, genom att gestalta vad ett barn är och/ eller bör vara (Rose 1984; Nodelman 2008; Nikolajeva 2009). Ur ett internationellt perspektiv har det under en längre tid funnits ett intresse för att analysera barn- och ungdomslitteratur utifrån ekokritisk teori. Viktiga böcker som i sammanhanget kan nämnas är Sidney Dobrins och Kenneth Kidds *Wild Things. Children's Culture and Ecocriticism* (2004) och Alice Currys *Environmental Crisis in Young Adult Literature. A Poetics of Earth* (2013). Kidd och Dobrin var relativt tidigt ute med att kombinera studiet av barnkultur med ett uttalat ekokritiskt perspektiv, medan Curry anlägger ett ekofeministiskt perspektiv på skildringar av postapokalypsen i Young Adult-litteratur.

Ett uttalat posthumanistiskt perspektiv på barn- och ungdomslitteratur kan man i sin tur finna i Zoe Jaques *Children's Literature and the Posthuman. Animal, Environment, Cyborg* (2015) och Victoria Flanagans *Technology and Identity in Young Adult Fiction. The Posthuman Subject* (2014), som båda visar hur posthumanistiska tankegångar och begrepp kan användas för att diskutera frågor om natur och subjektivitet i barnkulturen. Ur ett nordiskt perspektiv har forskningsantologier som *Tidsligheter, Ekokritiska, barnlitterära och kulturteoretiska perspektiv på vår tid* (Österlund, Palmgren & Ahlbäck red. 2024), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogues* (Goga et al. 2018) och *På tvärs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (Goga & Eskebæk red. 2021) under senare år intresserat sig för frågor om hur barn- och ungdomslitteraturen gestaltar natur och klimat i den globala uppvärmningens tid.

I ett kapitel ur den sistnämnda antologin diskuterar Jens Kramshøj Flinker Timothy Mortons påstående om att världens undergång redan har inträffat: ”Hvis Morton har ret heri, kan man så gøre brug af et sådant end-of-the-world-narrativ i børne- og ungdomslitteratur? Eller omvendt: Kan for meget end-of-the-world afspore snarere end at anspore til økologisk bevidsthed – hvorfor elske, interessere sig for, engagere sig i en døende verden?” (2021: 18). Det är en fråga med litteraturredaktiska implikationer som är av stort intresse för denna studie och som jag kommer att återkomma till i artikeln.

Som nämndes i inledningen finns det flera exempel på aktuell nordisk forskning som anlägger ett didaktiskt perspektiv på frågor om barn- och ungdomslitteratur i relation till ekokritik och hållbarhet (Löwe & Nilsson Skåve red. 2020; Ahlberg 2021; Andersson Hval & Aijmer Rydsjö 2021; Lyngtfelt & Söderberg 2021; Åkerholm 2024). Den här artikeln har också haft användning för Malin Alkestrands *Mothers and Murderers. Adults' Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature* (2021). Alkestrands bok har visserligen ingen explicit inriktning mot just ekokritiska spörsmål, men aktualiserar frågor om så kallad social hållbarhet samt den dystopiska ungdomslitteraturens särskilda sätt att fungera didaktiskt. På så vis har Alkestrand varit av intresse vid min läsning av tre böcker som

samtliga tecknar bilden av en nära förestående, dystopisk framtid. Enligt Alkestrand ligger den dystopiska ungdomslitteraturens didaktiska potential i dess kombination av allegori och hyperbol. Genom allegorin upprättar litteraturen både närhet och distans till en verklighet utanför bokpärmarna; genom hyperbolen lånar litteraturen i sin tur element från verkliga livet, men förvränger samtidigt dessa genom att förstora, överdriva och stilisera dem.

Vad gäller tidigare forskning om de skönlitterära böckerna som jag analyserar har Angelica Granqvist (2024) genomfört en etnografisk klassrumsstudie som inbegriper Strandbergs *Slutet*. Granqvist låter i studien gymnasieelever föra elevledda boksamtal utifrån Strandbergs roman. Av särskilt intresse för min artikel är att eleverna i Granqvists studie fastnar för en av de karaktärer, nämligen Emma, som jag själv ägnar särskild uppmärksamhet i analysavsnittet ”Att lära sig dö i antropocen”.

Björn Sundmark (2020) har i sin tur tolkat *Om dagen tar slut* som en gestaltning av hur det är att som ungt barn utveckla existentiell ångest och dödsmedvetande. Som jag ser det är Sundmarks bredare tolkning av boken högst giltig, samtidigt som det finns skäl att undersöka *Om dagen tar slut* med ett specifikt fokus på klimatångest. Det beror dels på att meteoritnedslaget kan räknas som en naturkatastrof och på att uppgifterna om den stundande undergången når huvudkaraktären genom teveapparatsens dystopiska nyhetsförmedling (Hyder & Gustavsson 2017: opagerad). Dels beror det på att, med Sundmarks ord, ”[i]ngen fiende kan utpekas, och inget brott har begåtts som måste sonas” (2020: 77). Barnet i boken har med andra ord inte gjort någonting, på samma sätt som dagens barn i allmänhet knappast kan hållas ansvariga för havsförurning och global uppvärmning. Som Morton beskriver det är vi alla på samma gång oskyldiga och medskyldiga till den globala uppvärmningen – den klimatpåverkan som jag själv står för är statistiskt sett försumbar, samtidigt som den sammantaget bidrar till den rådande ordningen (2016: 19). *Om dagen tar slut* saknar således – i likhet med det tillstånd som kallas för antropocen – en tydligt urskiljbar skurk.

Om dagen tar slut och *Slutet* är annars relativt nya böcker, som än så länge inte har hunnit undersökas utförligt. Annat gäller för Janssons muminböcker, som har utforskats grundligt utifrån exempelvis psykologiska och psykoanalytiska perspektiv (Almqvist 2024; Witt-Brattström 2003; Rönnerstrand 1992; Nikolajeva 1991). I denna artikel intresserar jag mig för allegoriska tolkningar av *Kometjakten* och dess senare omarbetningar, vilket innebär att jag har vänt mig till litteraturvetarna Boel Westins (1988) och Agneta Rehal-Johanssons (2006) respektive avhandlingar om Janssons muminböcker. Westin tolkar *Kometjakten* som en allegori över ”krigets vilddjurslika krafter”, nämligen den katastrofstämning och atombombsskräck som präglade samhället under andra världskriget (1988: 139). Westin analyserar även en av de karaktärer som jag har valt att undersöka närmare, nämligen bisamrättan, som hon jämför med de världsfrånvända professorerna i observatoriet på Ensliga bergen (1988: 144ff.). Till Rehal-Johanssons har

jag i sin tur vänt mig för analyser av hur *Kometjakten* har förändrats genom senare bearbetningar av boken, nämligen *Mumintrollet på kometjakt* (1956) och *Kometen kommer* (1968), som också berörs i analysen. Rehal-Johansson skriver bland annat om tonen i *Kometjakten* som mer ”farsartad”, ”burlesk” och ”crazybetonad” än dess senare, mer allvarsamma bearbetningar, vilket jag återkommer till i analysavsnittet ”Skönlitteratur som ekologiskt medvetande” (2006: 241, 236).

Kometen som hyperobjekt

När man undersöker preapokalypsens funktion i de tre böcker som artikeln intresserar sig för kan man som utgångspunkt ta fasta på vad de har gemensamt, nämligen den framstormande kometen eller meteoriten som motiv. Hur kan man tolka dessa hotfulla himlakroppar? Med avstamp hos Westin (1988: 138) och hennes resonemang om *Kometjakten* kan man för det första notera att kometen som sådan är en urgammal undergångsmetafor, som fungerar som järkecken inom såväl kristendomen som olika typer av folktro. Att *Kometjakten* intertextuellt förhåller sig till bibliska skildringar av apokalypsen visar Westin genom att poängtera hur svärmar av gräshoppor börjar dyka upp i mumindalen. Mumintrollet säger också rakt ut: ”Jag har hört att gräshoppsvärmar brukar förhärja jorden just innan stora katastrofer inträffar” (Jansson 1946: 147). På så vis använder sig Jansson av en religiös klangbotten när hon tecknar sin allegori över samtidens atombomsskräck (Westin 1988: 138ff.).

Strandbergs *Slutet* innehåller i sin tur intertextuella passningar till Jansson, samtidigt som den inför en intressant form av perspektivförskjutning. När Simon bläddrar i *Kometen kommer* (1968) återges ett parti ur Janssons bok: ”Jag tror inte vi är särskilt modiga, funderade Mumintrollet. Det är bara det att vi har blivit vana vid den här kometen. Nästan bekanta med den. Vi var de första som visste om den och vi har sett den växa och bli större” (Strandberg 2018: 100; Jansson 1968: 115). Mumintrollets ord får en annan resonans när man läser dem i antropocen. En atombomb smäller till från ett ögonblick till ett annat – men en klimatkris kan faktiskt bli vardag. Att ständigt möta nyhetsrapporteringar om eskalerande miljöproblem kan skapa intrycket av en så kallad ”permakris”, det vill säga ett tillstånd av permanent kris, för att använda ytterligare ett begrepp från nyordlistan (ISOF 2022). Läst i relation till den globala uppvärmningen får också den sista meningen ur citatet – ”Vi var de första som visste om den och vi har sett den växa och bli större” – en air av självförebåelse.

Att kopplingar låter sig göras mellan *Slutet* och klimatkrisen framstår i sig som tämligen uppenbart. Karaktären Lucinda fäller kommentarer som ”Du skulle ha sett hur bra vi var på att blunda för klimatförändringar, till exempel. Jorden har varit på väg att gå under länge” (2018: 23) och ”Nu i efterhand fattar jag inte varför vi inte gjorde allt för att rädda Jorden” (2018: 412). Det framgår också att Simon tidigare i sitt liv skrivit en berättelse om en ond jätte,

en berättelse som ”*egentligen* handlade om miljöförstöring [...] det kallas *metafor*” (2018: 88). Simons konsumtion av nyhetsflödet erbjuder också en träffande gestaltning av den samtida erfarenhet som är upplevelsen av permakris: ”Jag började varje morgon med att sträcka mig efter telefonen och titta på nyhetsflödet [...] Det var som att drunkna. Allt verkade höra samman. En dålig nyhet ledde till en annan. Undergången i slow motion” (2018: 127). Vid ett tillfälle i romanen refereras kometen till som en ”strålkastare” (2018: 293). Detta kunde också gälla som en metakommentar om dess narrativa funktion; kometen riktar blicken, sätter ljus på antropocen som vår historiska situation. Kometen driver också på ett konkret sätt handlingen framåt i och med att *Slutet* dispositionsmässigt är uppbyggd som en nedräkning mot dess ankomst.



I *Om dagen tar slut* figurerar meteoriten också ständigt i bakgrunden som ett latent hot, exempelvis på det uppslag där pojken rör sig i ett landskap där man kan få intryck av att katastrofen redan har ägt rum. På uppslaget ser man hur en bländande sol faller över en öde skolgård. Solljuset faller snett, vilket förstärker intrycket av att ljuskällan ligger nära marken – som vid en kärnvapenexplosion – snarare än i himlen. Till synes urblåsta fönster gapar tomma som svarta hål. Det framgår i texten att det är sommarlov och således innehåller skolgården inga andra barn än den ensamma pojken, även om intrycket av bilden snarare leder tankarna till utplåning. I stället för barn har en ensam räv och några fåglar letat sig in bland byggnaderna, som om det återstod för djuren att återbefolka en värld tömd på människor.

I bokens första uppslag sitter pojken bredvid sin kompis Fanny i tevesoffan och ser på nyheterna, bleka i teveskärmens sken. Olycksbådande skuggor kastas över leksakerna i rummet. På golvet ligger en nyhetstidning uppslagen, på väggen bakom pojken och Fanny lurar meteoriten, här i form

av en affisch. ”Alla är ledsna på TV, har du inte sett?”, säger Fanny. ”För att världen kommer gå under” (2017: opaginerad). På ett annat uppslag står pojken på ryggen till en dinosaurie, som också de blev utrotade en gång i tiden. Pojken och dinosaurien blickar upp mot meteoriten och världsrymdens vassa kanter, som tornar ovanför dem och breder ut sig över hela uppslaget. Pojkens litenhet i sammanhanget förstärks av bildens proportioner, vilket bidrar till att meteoriten får något både hotfullt och storslaget över sig. Med filosofen Immanuel Kant (1790/ 2003) skulle man kunna tala om ”det sublima” som en estetisk kategori, det vill säga erfarenheten av att som människa ställas inför någonting som förefaller vara enormt eller oberäkneligt ur fysiskt eller intellektuellt hänseende.



Morton (2020) pekar på hur det finns vissa samband mellan Kants förståelse av det sublima och det Morton själv refererar till som ”hyperobjekt”. Hyperobjekt är ett begrepp som Morton (2013) använder för att referera till fenomen, exempelvis den globala uppvärmningen, som utspelar sig på en tids- och rumsmässig skala som undflyr människans fattningsförmåga. Ur det perspektivet erbjuder Strandberg samt Hyder och Gustavsson en mer lättbegripligt koncentrerad och pedagogisk bild av katastrofen, nämligen kometen eller meteoriten, själva hyperobjektet materialiserat. Om preapokalypsens funktion hos Jansson är att bearbeta andra världskriget, så ligger det alltså nära till hands att förstå preapokalypsen i *Slutet* och *Om dagen tar slut* som sätt att förhålla sig till klimatkrisen, att fokusera någonting som i verkligheten är så pass storskaligt och svårfattbart. Ett komplext och vilt problem får genom litteraturen konkretiserad form.

Alkestrand menar som nämnts att ungdomsdystopier ofta använder hyperbolen för att mana till samhällelig kritik: "They [...] use the literary device of hyperbole to make [...] oppression clear, obvious and easier to critique" (2021: 19). Ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv kan man alltså se det som att *Slutet* och *Om dagen tar slut* använder kometen som hyperbol i syfte att förenkla någonting mycket svårgripbart och komplext för att kunna väcka tankar om människans relation till planeten och därmed sprida ekologisk medvetenhet. Att använda kometen eller meteoriten som en hyperbol för klimatkrisen kan framstå som en träffande litterär överdrift; ett komplicerat skeende fokuseras till en enda kompakt projektil. Men om man låter ekokritisk teori komplicera det didaktiska perspektivet är det också möjligt att se kometen som en underdrift, snarare än en överdrift, på så vis att den gör en monolit av en avsevärd mängd sammanvävda eller "intrasslade" problem (Morton 2018). En singular rymdsten är ett avgränsat hot som potentiellt sett går att avleda eller spränga bort, men människans resursförbrukning går inte att avbryta tvärt med mindre än att det skulle orsaka död och lidande för oerhört många människor.

Om man går vidare till att fokusera mer på undergångsskildringarnas terapeutiska funktion så är det värt att notera hur såväl *Slutet* som *Om dagen tar slut* gestaltar nyhetsrapporteringarnas förmedling av klimatkrisen som en form av permakris. Morton (2018) diskuterar, utifrån begreppet ekologisk PTSD, hur mycket av nyhetsrapporteringarna om klimatkrisen ger uttryck för en paradoxal inställning till katastrofens aktualitet. Å ena sidan sköljs nyhetskonsumenten över av dystra lägesbeskrivningar, som Morton refererar till som "information dumps" (2018: 1–35). Å andra sidan menar Morton att nyhetsrapporteringarna ytterst verkar tjäna syftet att installera oss i en tidpunkt innan katastrofen har ägt rum, att förbereda oss för det grymma som ska komma, fastän klimatkatastrofen enligt Morton bör förstås som ett pågående skeende.

Ur Mortons perspektiv kan man således fundera över om preapokalypsen som litterärt scenario inte fyller samma funktion som dagens nyhetsrapporteringar gör. Läsaren installeras per definition i en tidpunkt innan katastrofen har ägt rum, vilket blir en form av motsats till hur Morton föreställer sig ekologiskt medvetande; krisen gestaltas som potentiellt hot, snarare än som realitet och livsvillkor. Enligt ekokritikern Greg Garrard (2004) är det vanligt att föreställningen om apokalypsen som en plötslig och omedelbar händelse fungerar som en känslomässigt laddad referensram i den samtida kulturen. Detta medför, enligt Garrard, att vilda ekologiska problem tillskrivs en tydlig orsak och ett tydligt skeende. För Garrard kan det rentav fungera så att apokalypsnarrativet bidrar till att skapa den kris som den vittnar om, vilket jag ska återkomma till i nästkommande analysavsnitt.

Att de böcker som jag analyserar använder sig av apokalypsnarrativet – det vill säga föreställningen om undergången som en plötslig och omedelbar händelse – är svårt att argumentera mot. Men det finns även andra aspekter

av att välja kometen eller meteoriten som metafor för klimatkrisen, som är intressanta att analysera ur ett ekokritiskt perspektiv. Hur ska man tolka det faktum att de framstormande rymdstenarna är naturfenomen, medan klimatkrisen ju snarare är en konsekvens av mänskliga val, mänsklig livsföring?

På ett sätt går det att argumentera för att kometen och meteoriten fungerar avpolitiserande; undergången är i dessa böcker ingen politisk fråga, utan ett gemensamt öde vi står hjälplösa inför. Och samtidigt, om man vänder på det ytterligare, så kanske denna ödesbestämda hjälplöshet är det verkligt politiska i böckerna – eller deras ”sanningshalt”, för att tala med filosofen Theodor W. Adorno (1970/ 2019: 173–197). Hur mycket kan jag som individ egentligen göra för att förhindra en klimatkatastrof? Är det kanske lika svårt att stoppa fossilindustrin som det är att stoppa ett stjärnfall från rymden? Och om människan inte ses som separerad från naturen, utan som en del av den, är det då inte en giltig tolkning att se den globala uppvärmningen som ett naturfenomen?

Enligt Adorno har människans distansering från naturen inneburit att samhället har hårdnat till en ”andra natur”, som har blivit lika omöjlig att förändra som naturens lagar (Flodin 2009). Utifrån det perspektivet är det möjligt att göra tolkningen att det finns någonting på samma gång omedvetet och klarsynt med valet av kometen som metafor för klimatkrisen. Kanske är rymdstenarna det mänskliga samhällets stelnande till en andra natur, som nu slår tillbaka mot sig själv?

Skönlitteratur som ekologiskt medvetande

Mot bakgrund av föregående avsnitt är det viktigt att poängtera att när Morton talar om ekologisk PTSD och ”information dumps” så handlar diskussionen om nyhetsrapporteringar, inte om skönlitterära texter. För Morton (2018) har skönlitteraturen och konsten möjligheten att visa på andra relationer, andra förhållningssätt, och i sig själva utgöra former av ekologiskt medvetande. Litteraturen har med andra ord möjlighet att röra sig från den förstelnade fasa som präglar stora delar av nyhetsrapporteringen – den stämning Morton refererar till som *horror mode* – till att också släppa in andra känslor inför människans belägenhet. Detta kan, enligt Morton, exempelvis ske genom att litteraturen låter tragik och komik samexistera.

I *Slutet* och *Om dagen tar slut* finns exempel på hur den dystra och vemodiga tonen tillfälligtvis bryts upp. I *Slutet* sker det exempelvis när Simon och Lucinda börjar fnissa åt tanken på alla möjliga katastrofer – antibiotikaresistens, högerextremism, geoengineering et cetera – som skulle ha orsakat världens undergång om nu inte kometen hunnit före (2018: 409–413). Ett exempel ur *Om dagen tar slut* är när pojken, mitt i dödsångesten, börjar fundera över om han borde försöka hinna pussa klasskamraten Jolie innan jorden går under. Pojken tvekar dock eftersom han är osäker på om

pussen kommer att göra henne gravid, vilket blir ett rart och putslustigt inslag i domedagsstämningen (Hyder & Gustavsson 2017: opaginerad).

Litteraturen kan också ge utrymme för motstridiga känslor genom att framställa undergången som någonting vackert eller lockande. Morton (2020) pekar som nämnts på samband mellan hyperobjektet och Kants förståelse av det sublima som en estetisk kategori, en erfarenhet som på samma gång är skrämmande och tilldragande. Också Westin påpekar, apropå *Kometjakten*, att den skönlitterära skildringen av katastrofen kan ha en katarsiseffekt – den kan vara vitaliserande, vacker och lustbetonad (1988: 135f.). Kometen ger världen nya och skrämmande dimensioner, men skapar också en apokalyptisk hänförelse som kan verka befriande genom att den ”förstärker känslan av livets triumf” (Westin 1988: 136).

Morton (2018) skriver i sin tur att det finns en särskild njutning i att återuppleva situationen före traumat, ett tillstånd som skildringar av prepokalypsen både uppehåller sig vid och estetiskt sett drar njutning ur. Världens ändlighet är vad som gör den vacker och meningsfull. Detta gäller exempelvis för det parti ur *Om dagen tar slut* där pojken i smyg tittar på när hans föräldrar pussas: ”Mamma och pappa pussas med varandra ibland [...] Jag undrar hur det känns att vilja pussa någon. Det är synd att jag aldrig kommer att få veta” (2017: opaginerad). I ännu högre grad gäller det för *Slutet*, vars själva scenario tycks vara uppbyggt för att kunna spela på känsloträngarna och synliggöra det vemodiga med vår begränsade tid på jorden. Romanen är fullspäckad av passager som litterärt sett drar njutning ur lidande, passager i stil med: ”Hennes hjärta dunkade hårt mot min arm när hon låg tätt intill mig i sängen. Och jag tänkte på att hennes hjärta, och mitt, och nästan åtta miljarder till kommer att sluta slå samtidigt. Och nu dunkar mitt hjärta så hårt att det gör ont. Som om det försöker ta igen alla framtida förlorade slag” (Strandberg 2018: 60).

Att kunna vädja till läsarens känslor är förstås ett av litteraturens privilegium och framgångsrecept, inte minst ur ett litteraturredaktiskt perspektiv (Löwe & Nilsson Skåve red. 2020: 7–19). Men också gällande detta kan ekokritisk teori bjuda motstånd. Mortons (2017) kritik mot mycket så kallad klimatfiktion är att den tenderar att bli en aning självcentrerad och sentimental på ett sätt som riskerar att reproducera den rådande ordningen. Eller som Sven Anders Johansson uttrycker det i en diskussion om Mortons teori: ”the dilemma is that the very conception of the problem [...] reproduces the categories – the individual, the apocalypse, morality – that prevent us from rethinking, and possibly changing, the situation, the system, and the direction of human history” (2022: 5). Det enda sättet som det är möjligt för mig att erfara klimatkrisen är genom min egen individuella horisont, samtidigt som detta individuella sätt att erfara krisen oundvikligen kommer att misslyckas med att greppa ett skeende som är så pass utsträckt över tid och rum. Med Mortons ord saknas det en auktoritativ skala, det vill säga privilegierad mittpunkt gentemot vilken den globala uppvärmningen på ett omfattande sätt

kan mätas, värderas och förstås. Enligt ett antropocentriskt synsätt utgör människan denna givna mittpunkt, men om man utifrån ett posthumanistiskt perspektiv tillför omsorg om också icke-mänskligt liv blir det angeläget att ställa sig frågan om vems kris vi i själva verket talar om när vi talar om klimatkrisen (Bruhn 2020). Eller som Åkerholm uttrycker det: "Vems är undergången?" (2024: 11).

Intressant nog tangeras denna fråga också i *Slutet* och *Om dagen tar slut*. I Strandbergs roman gör Simon reflektionen att "[n]är kometen träffar oss är det inte bara en värld som går under. Det är nästan åtta miljarder världar" (2018: 333), som om varje människoliv vore en värld i sig. I *Om dagen tar slut* försäkrar pojken mamma att "så länge du och jag lever kommer världen inte gå under" (2017: opaginerad). Och kanske är undergången, som Johansson föreslår, alltid subjektiv: "How could the notion of 'the end of the world' make any sense without a subject? [...] Indeed, what would actually be going down, if not a certain perspective?" (2022: 9f.).

Avsaknaden av en auktoritativ skala reser i förlängningen frågan om klimatkrisen verkligen är en kris för "klimatet" – har klimatet känslor och synpunkter? – eller om det är en kris för de organismer som är beroende av ett särskilt klimat för att upprätthålla vissa livsbetingelser och/ eller livsstilar. Som filosofen Slavoj Žižek uttrycker det: "Earth is indifferent, it has survived much worse disasters than the possible self-destruction of one of its species" (2020: 165). Biologen Chris D. Thomas (2017) skriver i sin tur om hur det finns arter som frodas i den globala uppvärmningens tid. När man i dagens medieutbud talar om att "rädda klimatet" tycks det med andra ord handla om att rädda oss själva. Människan – eller mer precist medelklassmänniskan, den borgerliga individen – är det subjekt som nyhetsrapporteringen om klimatkrisen implicit tilltalar (Johansson 2022).

Som kulturella produkter är *Slutet* och *Om dagen tar slut* inbäddade i denna mediala situation, där undergången hanteras med ett särskilt känsloregister, ett slags skräck i elfte timmen. Filosofen Jacques Derrida skrev i början av 1980-talet något liknande om litteraturens sätt att förhålla sig till hotet om apokalyps genom kärnvapenkrig, nämligen att den litteratur som mer eller mindre explicit behandlade detta ämne kunde förstås som "en process av förskrämd domesticering" (1984/ 2022: 165). Eller med andra ord: Litterära skildringar av preapokalypsen fungerar som en mycket tidsmärkt och orolig form av tillvänjningsprocess, där fiktionen skickas som ett slags "förtrupp" in i undergången. Skillnaden skulle här vara att det globala kärnvapenkriget enbart var en fabel, som Derrida kallade det – det existerade enbart som fantasi, medan klimatkrisen kan sägas vara en realitet. Derrida ställer samtidigt den provocativa frågan om det inte är så att kärnvapenkriget som fantasi inbegriper en förborgad önskan om dess förverkligande: "Vem kan svära på att vårt omedvetna inte väntar sig detta? Inte drömmer om det? Inte begär det?" (1984/ 2022: 165f.).

Att det finns ett kittlande begär kopplat till tanken om undergången är, menar jag, någonting som bidrar till att ge skildringar av preapokalypsen deras känslomässiga slagkraft och laddning. Som brukligt är för litteratur kopplar *Slutet* och *Om dagen tar slut* upp sig mot samtidens stämningar och farhågor, vilket tycks ge Garrard (2004) rätt i att apokalypsnarrativen i en mening bidrar till att skapa de kriser de vittnar om; det är med andra ord svårt att gestalta klimatångest utan att på samma gång reproducera den. Om skönlitteraturen uteslutande speglar det förhållningssätt till klimatkrisen som redan kommer till uttryck genom mediala nyhetsrapporteringar ger det dock inte mycket mening att tala om den i termer av ekologiskt medvetande. Ur Mortons perspektiv innebär detta snarare att skönlitteraturen reproducerar det antropocentriska, dualistiska tänkande och den förlamande form av *horror mode* som redan präglar den mediala diskursen om klimatkrisen.

Av det skälet är det intressant att vända sig till *Kometjakten*, som alltså är skriven i en annan historisk situation mot bakgrund av en annan typ av "undergång". Westin diskuterar en av Janssons dagboksanteckningar från 1930-talet, i vilken Jansson prövar tanken att en komet plötsligt skulle utplåna jorden. Detta scenario behandlas av Jansson emellertid inte med dödsskräck, utan som ett rättmätigt straff för mänsklighetens hybris. Det är svårt att inte läsa in en form av sardoniskt undergångsbegär i dagboken när Jansson skriver: "nu styrs den [kometen] rätt dit den skall, rätt på vår värld, då vi tro oss stå som högst, äro säkrast. Brända till atomer skall vi försvinna med allt omkring oss, innan kometen hunnit fram. Det roar mig att tänka ut hur det blir" (ur Westin 1988: 139).

Också i *Kometjakten* skildring av preapokalypsen finns ett galghumoristiskt anslag som driver med människans (eller i det här fallet mumintrollens) hybris, vilket tonmässigt skiljer sig från det allvar som präglar stora delar av *Slutet* och *Om dagen tar slut*. *Kometjakten* rymmer visserligen känslor av oro och rädsla inför den annalkande katastrofen – men när kometen verkligen är på ingång är det som om det Morton kallar för *horror mode* är uppblandat med andra känslöstämningar. Rehal-Johansson skriver som nämnts om tonen i *Kometjakten* som stundvis "farsartad", "burlesk" och "crazybetonad" (2006: 241, 236), medan Westin noterar hur "[d]et dramatiska och avdramatiserande läggs om varandra i olika skikt" (1988: 140). Sentimentaliteten får samsas med slapstick när muminfamiljen ränner kors och tvärs för att rädda diverse syltburkar och frimärkssamlingar, som vore deras futila räddningsaktioner mänsklig hybris sedd i en skrattspegel:

"Jag tänker inte lämna ett enda dugg åt den där otäcka kometen", muttrade muminmamman och drog ut badkaret på backen. "Snälla sorkar, spring och dra opp rädisorna ur köksträdgården! Sniff, du får bära opp krokanen till grottan. Men var försiktig med den!"

Muminpappan kom pustande med skottkärran. "Ni måste skynda er!" sa han. "Snart är skymningen här, och taket i grottan måste byggas över!"

"Strax, genast!" sa muminmamman. "Jag vill bara ha med snäckorna kring

rabatterna också och våra bästa rosor...”

”Dem får vi lämna”, sa mumintrollets pappa bestämt. ”Sätt dig nu i badkaret så kör jag dig opp till grottan. Var är hemulen?”

”Han räknar sina frimärken”, sa snorkfröken (Jansson 1946: 164).

I Janssons skildring av preapokalypsen finns alltså – i litteraturhistorikern Michail Bachtins (1940/ 1986) mening – karnevaliska drag som driver gäck med det tungsinta apokalypsnarrativet genom att skaka om den sociala ordningen. Undergången presenteras inte enbart som en tragedi, utan också som en fars och en ”vitaliserande oordning i det befintliga”, för att tala med Westin (1988: 135f.). Ur Mortons (2018) perspektiv skulle en sådan trasslig form av ”oordning” rimligen vara någonting värt att bejaka, eftersom den fossildrivna ordning som är fundamentet för vår samtida kultur bygger på destruktiva antaganden om människans plats i världen. Som jag har visat finns det exempel på komiskt avväpnande inslag också i *Slutet* och *Om dagen tar slut*, men inte i en sådan omfattning att de kullkastar den övergripande föreställningen om undergången som en ojämförlig tragedi. På så vis ligger grundtonen i framför allt *Slutet* ganska nära nyhetsrapporteringarnas *horror mode*. Utifrån Mortons förståelse kan sådana skildringar inte sägas vara ”ekologiskt medvetna”, utan snarare litterära barn av sin tid, en tid som ännu inte har lärt sig att leva i antropocen: ”Right now, ecological awareness presents itself as a tragedy. But sooner or later, we will start to smile, which is maybe how we get to cry for real” (Morton 2018: 59).

Att lära sig dö i antropocen

Hur slutar böckerna? I två av dem – *Kometjakten* och *Om dagen tar slut* – kommer undergången av sig. Kometen stryker förbi mumindalen; pojken rädsla för meteoriten visar sig vara obefogad. *Slutet* sticker i det sammanhanget ut eftersom den faktiskt tycks leda fram till jordens undergång, även om berättelsen slutar tjugo minuter innan kometen slår ned. Gemensamt för alla tre texterna är dock att de landar i den ömma moderns trygga famn. I *Slutet* är det Simons prästmamma Stina som lyckas samla alla i kyrkan; i *Kometjakten* kurar barnen ihop sig i muminmammans armar. I *Om dagen tar slut* ersätts den hotfullt hägrande meteoriten – som fram till denna punkt har förekommit som ett järkecken på samtliga av bokens uppslag – med en annan meteoritlik gestalt, nämligen modern, som försäkrar pojken om att världen inte kommer att gå under. Med den rödklädda kroppen som en kometsvans som täcker halva uppslaget sträcker hon sig mot pojken, men till skillnad från den stumt framstormande rymdstenen är hennes ansikte vänligt och milt.



Att mammorna i dessa tre böcker får representera tryggheten kan ses som ett uttryck för en traditionell ”moderskapsideologi”, enligt vilket modern associeras med hemmet som en säker och stabil miljö (Haglund & Nauwerck 2024: 237–240). I böckerna återfinns emellertid också karaktärer som utmanar huvudpersonernas trygghet, paradoxalt nog genom att avvika från ångesten och desperationen och i stället inta ett mer ”neutralt” förhållningssätt till undergången. I *Om dagen tar slut* är herr Capello, kassören i leksaksaffären, en sådan karaktär. Eftersom det är sommarlov och pojken inte kan fråga fröken Anita om råd – ”[Fröken Anita] brukar förklara saker som jag inte förstår och då förstår jag alltid lite bättre” (2017: opaginerad) – så vänder han sig till herr Capello. På frågan om världen kommer att gå under ger herr Capello ett krasst svar: ”Jomen, det kan väl stämma” (2017: opaginerad). Herr Capello fortsätter med en liten historiektion om hur samma sak antas ha hänt med dinosaurierna för många år sedan, som om periodvis utplåning var en del av livets villkor.

Herr Capellos redogörelser innebär för pojken knappast den lisa som han hade förväntat sig av fröken Anita och i slutändan får av sin mor. I stället erbjuder Capello ett svar som kan kallas för tämligen vetenskapligt svalt och *matter-of-fact*; att situationen påkallar en inkännande inställning visavi pojkens oro tycks över huvud taget inte föresväva herr Capello. För herr Capello tycks det snarare vara så att ”[f]örändring, risk, konflikt, strid och död är livets egna processer”, för att tala med Scranton (2019: 27). Vi kan inte undvika dem och måste därför lära oss att acceptera och leva med dem. Ett

sätt att göra detta är, menar Scranton, genom att hålla det förflutna levande i syfte att ”lös göra oss från vår upptagenhet av nuets konstanta tryck” (2019: 119). Andersson Hval och Aijmer Rydsjö (2021) skriver om hur det finns olika copingstrategier att göra bruk av när det handlar om att hantera klimatkrisen, och detta tycks vara herr Capellos: att ställa vår undergång i relation till dinosauriernas blir ett sätt att undvika domedagspaniken och försona sig med arternas ofrånkomliga ändlighet.

Herr Capellos illusionslösa inställning till livets villkor minner i sin tur om den bisamrätta som dyker upp i *Kometjakten* och börjar lägga ut texten gällande världens undergång. Jansson tecknar bisamrätten i ett löjets skimmer – bisamrätten är en översittaraktig profet som har insett ”alltings onödighet” (1946: 36), som säger sig göra avkall på värdslig bekvämlighet samtidigt som han nog gärna tackar ja till ett glas vin ändå (1946: 25). Westin jämför bisamrätten med de världsfrånvända professorerna i observatoriet på Ensliga bergen, som också förekommer i berättelsen (1988: 142). Professorerna gestaltas som känslobefriade vetenskapsmän som med exakthet säger sig kunna förutspå när kometen ska slå ned, men som inte har tänkt en sekund på vad som kommer att inträffa efteråt: ”’Och vad händer då?’ undrade Sniff. ’Vad som händer?’ sa professorn förvånad. ’Det har jag inte tänkt på. Men jag ska skriva opp händelseförloppet mycket noga’” (1946: 83).

Jag är enig med Westin om att professorerna kan sägas representera den närsynta positivism som zoomar sig in till blindhet. Den karaktäriseringen stämmer dock sämre in på bisamrätten, som snarare zoomar ut i syfte att åstadkomma ett filosofiskt perspektivskifte. Detta är en aspekt som förstärks i Janssons senare bearbetning av boken, i vilken bisamrätten ger sig på att utbilda muminfamiljen gällande världsrymden genom att bygga upp ett universum på verandabordet med hjälp av skorpsmulor och sockerskålar:

Och nästa solsystem får inte ens rum på ert verandabord. Det är därute! Och så slängde bisamrätten en smörgås ut i trädgården.

Hörnu, sa mamman och ställde undan resten av smörgåsarna. Finns det många solsystem?

Fullt, svarade bisamrätten med dyster tillfredsställelse. Av dethär [sic!] kan ni förstå hur lite det betyder om jorden går under eller inte (1968: 26).

När bisamrätten kastar smörgåsen ut i trädgården kan han å ena sidan framstå som nihilistisk; å andra sidan problematiserar han ju faktiskt handgripligen det Morton refererar till som den auktoritativa skalan, det vill säga tendensen att utmåla det egna livet som en given mittpunkt. Denna värld kan ses som en i mängden. För att återknyta till Scranton är kanske bisamrättans filosofiska ärende just det att lära muminfamiljen att dö, det vill säga att komma till klarhet gällande de villkor de har att leva under: ”Lek så länge du får leka. Vi kan ändå inte göra nånting åt saken så det är lika bra att ta det filosofiskt” (1968: 24).

Hur tar man det då filosofiskt? För Scranton kan ett sätt vara att vända sig till det humanistiska studiet, vilket han beskriver som ”det tålmodiga vårdandet av det mänskliga symboliska livets fröer och rötter” (2019: 109). Intressant nog tycks detta också vara bisamrättans copingstrategi. I en av bilderna ur *Kometjakten* ligger bisamrättan i hängmattan med ett tummat exemplar av en bok där det står ”SPENGLER” på omslaget (1946: 34). Som Westin (1988: 141) påpekar är detta rimligen en passning till filosofen Oswald Spenglers *Västerlandets undergång* (1918–1922/ 1996), ett filosofiskt verk som bidrar med förutsägelser om västerlandets undergång. Värt att notera är att Spenglers tal om västerlandets undergång är tänkt att tolkas metaforiskt – det som förutspås gå mot sin undergång är inte människorna, utan den västeuropeiska kulturen (1918–1922/ 1996: 7–8, 69). På så vis finns hos Spengler en frändskap med Scranton, som båda talar om undergången i termer av en viss civilisations ”öde” (Spengler 1918–1922/ 1996: 18; Scranton 2019: 33). Att ”lära sig dö i antropocen” handlar mindre om att avlida som individ och mer om att förlika sig med att kulturen, såsom vi känner den, inte är ett ”uppåt- eller framåtstigande under obegränsade tidrymder”, utan snarare en form av ”*historisk engångsföreteelse*” (Spengler 1918–1922/ 1996: 57, kursiv i original). Förstått på ett sådant vis blir Scrantons ”död” eller Spenglers ”undergång” metaforiska beteckningar för en oundviklig övergångsfas, som i bästa fall kan ge upphov åt en ny mentalitet.

När man läser bisamrättan och herr Capello i relation till Scranton ska man samtidigt inte överdriva hur goda lärjungar de förra är till den senares filosofiska propåer. Herr Capello må undvika nuets tryck genom att vända sig till historien, och bisamrättan kanske ifrågasätter den auktoritativa skalan och söker vägledning i det humanistiska studiet, men de förblir trots allt tämligen cerebrala, känsllokalla. Varken mumintrollet eller pojken i *Om dagen tar slut* har känslomässigt sett någon nytta av deras sakliga attityder. Som Scranton skriver handlar ”att lära sig dö i antropocen” heller inte om att praktisera saklig kyla, utan om att ”möta detta öde [...] med tålamod, besinning och kärlek” (2019: 33). För att illustrera ett sådant förhållningssätt gör man kanske bättre i att vända sig till Emma i Strandbergs *Slutet*. Emma är huvudpersonen Simons gravida syster, en syster som boken igenom gör planer för sin stundande förlossning, som om kometen alls inte var på ingång. Simon ser med växande desperation på sin syster – har hon blivit helt från vettet, psykotisk? – innan det mot slutet av boken visar sig att Emma hela tiden har tagit undergången med i beräkningen:

Emma går fram till mig [Simon]. Läger armarna om mig.

Jag kan inte sluta planera bara för att kometen kommer, säger hon. Det fattar du väl?

Nej. Jag fattar inte.

Vi kan ju inte bara sluta leva, säger Emma. Vi är faktiskt inte borta än.

Vi står kvar. Kråkorna börjar väsnas ovanför oss igen (Strandberg 2019: 391).

För Emma är den stundande undergången ingen anledning att på förhand kasta in handduken, att ge upp det som gör livet värt att leva. Scranton är inne på samma spår när han skriver: ”*Gör faktumet att du en dag ska dö att du ger upp ditt liv redan i dag? För de flesta av oss är svaret på den frågan nej*” (2019: 13, kursiv i original). Undergången ogiltigförklarar inte nödvändigtvis de projekt man väljer att företa sig under sitt liv. Karaktären Emma tillför med sitt agerande en värme som fattas hos bisamrättan och herr Capello, men också en annan form av besinning. Scranton frågar sig: ”Hur kan vi bryta de ständigt återkommande spiralerna av rädsla, aggression, kris och reaktion som hela tiden driver oss upp emot allt högre nivåer av manisk förtvivlan?” (2019: 95). För pojken i *Om dagen tar slut* och för mumintrollet fungerar inte herr Capellos och bisamrättans sakliga kyla, men Simon får sig i sin tur en tankeställare av Emmas på samma gång realistiska förväntningar och lugna behärskning inför sitt öde.

På så vis fungerar Emma inom ramen för *Slutet* som ett slags ”avbrytande” subjekt, vilket Scranton skriver om i relation till filosofen Peter Sloterdijks teorier (Scranton 2019: 95–98; Sloterdijk 2011). Utifrån Sloterdijk kunde det *horror mode* som präglar diskursen om klimatkrisen och som skapar känslomässiga reaktioner som klimatångest beskrivas som en form av kollektivt excitationfält, ett slags epidemi av otyglad upphetsning (2011: 84f.). Vanligen fungerar det enskilda subjektet som en av många kanaler som sprider kollektiv upphetsning vidare, men genom självbesinning kan subjektet också fungera som en ”avbrytare” och stoppkloss för de eskalerande panikkänslorna. För Sloterdijk kan detta ske genom att subjektet kväser de paniska impulser som strömmar genom det och låter dem dö ut – alternativt att subjektet transformerar impulserna, omkodar dem, och därigenom gör dem till utgångspunkt för ett annat sätt att tänka och leva.

Huruvida Emma verkligen accepterar eller inte accepterar tanken om världens undergång är, utifrån Scranton och Sloterdijk, öppet för tolkning. Ska hennes hantering av den kollektiva upphetsningen förstås som ett sätt att transformera den, att göra den till utgångspunkt för en annan mentalitet och livshållning? En sådan typ av tolkning tycks ligga nära till hands för de gymnasieelever som diskuterar *Slutet* i Granqvists studie, där det elevledda samtalet bland annat lyfter fram hur ”hope is the last thing that leaves” (2024: 8). Andra elevröster lyfter fram hur det trots allt ”känns” som att Emma kommer att föda sitt barn, och att uppgifterna om kometen kanske i slutändan är ”fake news”. Här tycks det med andra ord uppstå ett slags optimistisk konsensus, som man, litteraturdidaktiskt sett, kan använda ekokritisk teori för att ”störa” och problematisera (Almqvist 2024). Ska man se det som någonting vackert och djupt mänskligt att vara förmögen att se hopp där hopp inte finns? Eller är den tjurskalliga optimismen, liksom Emmas ”besinning”, ett uttryck för det mänskliga psykets instinktiva tendens att göra uppror mot tanken om ett slut (Scranton 2019: 27)?

Sammanfattande diskussion

Syftet med denna artikel har varit att använda Mortons och Scrantons ekokritiska tänkande för att tolka och kritiskt problematisera preapokalypsens funktion i några exempel på barn- och ungdomslitteratur. Jag har i artikeln pekat ut några av dessa funktioner i Lisa Hyderys och Per Gustavssons *Om dagen tar slut* (2017), Mats Strandbergs *Slutet* (2018) och Tove Janssons *Kometjakten* (1946), däribland den narrativa funktion som kometen/meteoriten får i kraft av att utgöra det spänningsmoment som driver handlingen framåt. Estetiskt sett menar jag att de framstormande himlakropparna kan tolkas som litterära gestaltningar av det Morton refererar till som hyperobjekt. Med Alkestrand (2021) kan man kalla dessa gestaltningar för hyperboler, som i kraft av att vara hyperboler kan ha en didaktisk potential i den bemärkelsen att de är tydliga och pedagogiska gestaltningar av ett komplext och vilt skeende. Utifrån Morton och Scranton kan denna tydlighet av samma skäl kritiseras, i och med att den riskerar att reducera klimatkrisens komplexitet. Dessutom riskerar föreställningen om undergången som en omedelbar händelse att reproducera det apokalypsnarrativ som präglar den samtida kulturen och därigenom spåda på, snarare än mildra, känslor av klimatångest (Garrard 2004).

Att de preapokalypiska skildringarna eldar på skrällen för undergången är ur ett annat perspektiv fullt naturligt, om man beaktar hur jag knyter de skönlitterära texternas estetiska funktion till erfarenheten av det sublimes (Morton 2020; Kant 1790/ 2003). Att leka med tanken på undergången är skrämmande, men också kittlande och lustfyllt (Westin 1988: 135f.). Ur det perspektivet kan man också tala om att skildringarna har en terapeutisk funktion, på så vis att de utvinner njutning av att uppehålla sig vid situationen före traumat (Morton 2018). Med Morton kan man kritisera detta som ett utslag av ekologisk PTSD, det vill säga ett konservativt sätt att blunda för stundens allvar (och komik) genom att uppehålla sig vid situationen *innan* katastrofen ägde rum. Derrida (1984/ 2022) erbjuder i sin tur ett liknande, men något mer försonande perspektiv när han diskuterar hur dylika skildringar kan ses som ett slags terapeutisk tillvänjningsprocess; fiktionen skickas som "förtrupp" in i den undergång som vi befarar väntar. Derridas tolkning utgör, menar jag, ett starkt argument för litteraturen som det också är möjligt att dra nytta av litteraturredidaktiskt. Det visar sig exempelvis hos Granqvist (2024), där ett litteratursamtal om *Slutet* ger upphov till diskussioner som behandlar frågor med såväl estetiska som terapeutiska dimensioner.

Det samtal som Granqvist beskriver är elevlett och tycks dock, som jag tidigare har varit inne på, präglas av ett slags optimistisk konsensus. Elevledda samtal har förstås sin plats, men ur ett litteraturredidaktiskt perspektiv föreställer jag mig att ett sådant samtal också hade kunnat gagnas av ett "störande" perspektiv, det vill säga av en lärare som utmanar samförståndet och problematiserar de tolkningar som uppstår (Almqvist

2024). När det handlar om klimatfiktion kan ekokritisk teori – i den här artikeln representerad av Morton och Scranton – erbjuda synsätt som komplicerar synen på mänsklig agens, eller som kan väcka maktkritiska frågor om vems kris ”vi” egentligen talar om när ”vi” talar om klimatkrisen (Åkerholm 2024; Johansson 2022; Brun 2020). Ett sådant förhållningssätt innebär att det i klassrummet kan uppstå krockar och kontrovers – men att på ett motsatt sätt undvika att röra i kontroversiella ämnen är ur ett didaktiskt perspektiv problematiskt och riskerar att lämna elever ensamma med sin oro (Almqvist 2024; Andersson Hval & Aijmer Rydsjö 2021).

I denna artikel har jag, med Morton och Scranton, riktat en del kritik mot sätten som klimatkrisen gestaltas i de utvalda exemplen på samtida barn- och ungdomslitteratur. I slutändan måste det dock ses som en fördel att det finns många olika berättelser att ta del av under kristider (Ahlberg 2021). Ahlberg skriver om hur en av funktionerna med dessa berättelser kan vara att ”slow down our response to crisis rather than feed its flames” (2021: 26), vilket för tankarna till Scrantons resonemang om att vara ett ”avbrytande subjekt”, snarare än en kanal för eskalerande klimatångest (Scranton 2019: 95–98). I de samtida undergångsskildringar som jag har analyserat gestaltas undergången som en tragedi, men utifrån Scranton är det också möjligt att tolka denna ”undergång” mer metaforiskt. Till skillnad från kometen förintar inte den globala uppvärmningen planetens alla människor i en handvändning. Det finns en mer konkret och ojämlikt distribuerad död som följer i spåren av stigande havsnivåer, torka och klimatmigration, men den ”död” som Scranton skriver om hör snarare till en viss form av kultur, en särskild typ av livsföring, tidsmärkta föreställningar om saker som frihet, framgång och framsteg (Scranton 2019: 30).

Mot bakgrund av detta kan man återaktualisera den fråga som Kramshøj Flinker ställer angående Mortons påstående om att världens undergång redan har inträffat: ”Kan for meget end-of-the-world afspore snarere end at anspore til økologisk bevidsthed – hvorfor elske, interessere sig for, engagere sig i en døende verden?” (2021: 18). Som jag läser det förutsätter Kramshøj Flinkers spørgsmål att den ”døende verden” är den enda möjliga världen. Utifrån Morton och Scranton kunde man emellertid hävda att den värld som dör med klimatkrisen inte är hela världen i sig, utan en långsiktigt ohållbar kultur som baseras på föreställningen om en oändlig tillgång på ändliga resurser. Följer man Morton kan litteraturen, i termer av ekologisk medvetenhet, ge upphov till insikter om hur den rådande ordningen inte plötsligt har blivit ohållbar, utan att den alltid har varit det. Följer man Scranton kan den värld som dör förstås inte som människans slutgiltiga utplåning från jordens yta, utan som en övergångsfas mot andra sätt att leva, sörja och drömma. Att ”lära sig dö” är ur den synvinkeln inte att ge upp; det är att sätta tilltro till att saker och ting faktiskt kan se annorlunda ut.

Referenser

- Adbåge, Emma (2020), *Naturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Adorno, Theodor W. (1970/ 2019), *Negativ dialektik och estetisk teori*. Övers. Sven-Olov Wallenstein. Göteborg: Glänta.
- Ahlberg, Sofia (2021), *Teaching Literature in Times of Crisis*. New York: Routledge.
- Alkestrand, Malin (2021), *Mothers and Murderers. Adults' Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature*. Göteborg: Makadam.
- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lunds universitet. Stockholm: Makadam.
- Almqvist, Louise (2024), *Störande litteraturundervisning. Litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Diss. Umeå universitet.
- Andersson Hval, Ulrika & Aijmer Rydsjö, Celia (2021), "Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling", *Utbildning & Lärande*, 15: 27–44.
- Bachtin, Michail (1940/ 1986), *Rabelais och skrattets historia. François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Övers. Lars Fyhr. Gråbo: Anthropos.
- Bondestam, Linda (2020), *Mitt bottenliv. Av en ensam axolotl*. Stockholm: Berghs.
- Curry, Alice (2013), *Environmental Crisis in Young Adult Literature. A Poetics of Earth*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bruhn, Jørgen (2020), "Mind the gap – naturvetenskaplig kunskap och litteraturundervisning", i Corina Löwe & Åsa Nilsson Skåve (red.), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 209–223.
- Derrida, Jacques (1984/ 2022), *Apokalypsen*. Övers. Sven Olov-Wallenstein. Stockholm: Fatheon.
- Dobrin, Sidney & Kidd, Kenneth red. (2004), *Wild Things. Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.
- Druker, Elin (2010), "Från dystopier till eco chic – Miljökritiska bilderböcker från 1970-talet och i dag", *Horisont* 57: 12–17.
- Flanagan, Victoria (2014), *Technology and Identity in Young Adult Fiction. The Posthuman Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Flodin, Camilla (2009), *Att uttrycka det undanträngda. Theodor W. Adorno om konst, natur och sanning*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Garrard, Greg (2004). *Ecocriticism*. New York: Routledge.
- Goga, Nina & Eskebæk, Marianne red. (2021), *På tvärs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Köpenhamn: Rosendahls.
- Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyrnes, Aslaug red. (2018), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogues*. Cham: Palgrave Macmillan.

- Granqvist, Angelica (2024). "Creating a safe house for active literary book-group discussions in a contact zone classroom", *Linguistics and Education* 83: 1 – 11.
- Haglund, Tuva & Nauwerck, Malin (2024), "Är Bagarmossen det nya Tomtebolandet? Idealiserat moderskap och medelklasstilltal i den samtida, svenska bilderboken", i Karl Berglund & Ann Steiner (red), *Litteratursociologi i nytt ljus*. Uppsala universitet: Avdelningen för litteratursociologi, s. 235–261.
- Hallberg, Kristin (2022), "Ikonotext revisited – ett begrepp och dess historia", *Barnelitterært forskningstidsskrift* 13: 1–10.
- Hallberg, Kristin (1982), "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen", *Tidskrift för litteraturvetenskap* 3–4: 163–168.
- Hibombo, Abdul (2018), "Mats Strandbergs klimatångest blev romanen Slutet". *SVT Nyheter: Mats Strandbergs klimatångest blev romanen Slutet | SVT Nyheter* (Hämtad: 23-12-18).
- Hyder, Lisa & Gustavsson, Per (2018), *Om dagen tar slut*. Bromma: Opal.
- ISOF (2022). Nyordslistan 2022. [Institutet för språk och folkminnen \(isof.se\)](https://isof.se) (Hämtad 23-12-14).
- ISOF (2007), Nyordslistan 2007. [agflation stigande priser på livsmedel \(isof.se\)](https://isof.se) (Hämtad 23-12-14).
- Jaques, Zoe (2015), *Children's Literature and the Posthuman. Animal, Environment, Cyborg*. New York: Routledge.
- Jansson, Tove (1968), *Kometen kommer*. Helsingfors: Förlaget M.
- Jansson, Tove (1956), *Mumintrullet på kometjakt*. Norrköping: Sörlin.
- Jansson, Tove (1946), *Kometjakten*. Helsingfors: Söderström & Co.
- Jarlsdotter Wikström, Jenny (2020). *Materiella vändningar. Läsningar av Parland, Lispector, Berg och Byggmästar*. Diss. Umeå universitet.
- Johansson, Sven Anders (2022), "Narrating the End of the World. The Pandemic, the Climate and *The Death of Virgil*", *Humanities* 11: 1–13.
- Kant, Immanuel (1790/ 2003), *Kritik av omdömeskraften*. Övers. Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Thales.
- Kramshøj Flinker, Jens (2021), "Antropocæne udfordringer og perspektiver i nordisk børne- og ungdomslitteratur", i Nina Goga & Marianne Eskebæke red. (red), *På tværs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. København: Rosendahls, s. 14–19.
- Lyngfelt, Anna & Söderberg, Eva (2021), "Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av *Naturen* och *Mitt bottenliv – av en ensam axolotl*", *Forskning om undervisning och lärande* 3: 28–47.
- Löwe, Corina & Nilsson Skåve, Åsa red. (2020), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Morton, Timothy (2020), "Sublime Objects", i Michael Austin, Paul J. Ennis, Fabio Gironi & Thomas Gokey (red), *Speculations II*. California: Punctum Books, s. 207–227.
- Morton, Timothy (2018), *Being Ecological*. London: Penguin.
- Morton, Timothy (2017), "Spectral Life. The Uncanny Valley Is in Fact a Gigantic Plain, Stretching as Far as the Eye Can See in Every Direction",

- i Jami Weinstein & Claire Colebrook (red), *Posthumous Life. Theorizing beyond the Posthuman*. New York: Columbia University Press, s. 271–293.
- Morton, Timothy (2016), *Dark Ecology. For a Logic of Future Coexistence*. New York: Columbia University Press.
- Morton, Timothy (2013), *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Morton, Timothy (2007), *Ecology Without Nature. Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nikolajeva, Maria (2009), *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria (1991), *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature*. Lanham: Scarecrow.
- Nodelman, Perry (2008), *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ooijen, Erik van (2022), "Att läsa naturlyrik utan naturen", i Camilla Brudin Borg et al (red), *Ekokritiska metoder*. Lund: Studentlitteratur, s. 53–87.
- Rehal-Johansson (2006), *Den lömska barnboks författaren. Tove Jansson och muminverkets metamorfoser*. Göteborg: Makadam.
- Rose, Jacqueline (1984), *The Case of Peter Pan; Or, The Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rönnerstrand, Torsten (1992), "Barn- och ungdomslitteraturen ur jungianskt perspektiv", i Maria Nikolajeva (red), *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.
- Scranton, Roy (2019), *Att lära sig dö i antropocen. Reflektioner över en civilisations slut*. Övers. Christian Nilsson. Stockholm: Lil'Lit Förlag.
- Sloterdijk, Peter (2011), *Neither Sun nor Death*. New York: Semiotext(e).
- Strandberg, Mats (2018). *Slutet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sundmark, Björn (2020), "Barnlitteratur och rädsla. Om konsten att skrämma barn", *Finsk Tidskrift* 3–4: 71–84.
- Spengler, Oswald (1918–1922/ 1996), *Västerlandets undergång. Konturer till en morfologi om världshistorien. Bd 1 Gestalt och verklighet*. Övers. Martin Tegen. Stockholm: Atlantis.
- Thomas, Chris D. *Inheritors of the Earth. How Nature is Thriving in an Age of Extinction*. London: Allen Lane.
- Westin, Boel (1988), *Familjen i dalen. Tove Janssons muminvärld*. Stockholm: Bonnier.
- Witt-Brattström, Ebba (2003), *Ur könets mörker etc. Litteraturanalyser 1983–1993*. Stockholm: Norstedts.
- Žižek, Slavoj (2020), *Hegel in a Wired Brain*. London: Bloomsbury.
- Åkerholm, Katriona (2024), "Att förhålla sig till ovisshet i litteraturundervisningen. Litteraturredaktiska perspektiv på Linda Bondestams klimatbilderbok *Mitt bottenliv*", *Barnboken* 47: 1–16.
- Österlund, Mia, Palmgren, Ann-Charlotte & Ahlbäck, Pia red. (2024), *Tidsligheter, Ekokritiska, barnlitterära och kulturteoretiska perspektiv på vår tid*. Stockholm: Appell Förlag.

Bilderna ur *Om dagen tar slut* är återgivna med tillåtelse av Lisa Hyder och Per Gustavsson.

Biografi

Gustav Borsgård är litteraturvetare och lektor vid Högskolan Dalarna. Han disputerade år 2021 på den didaktiskt inriktade avhandlingen *Litteraturens mått* vid Umeå universitet. Borsgårds forskning rör huvudsakligen politiska och ideologiska dimensioner av litteratur, utbildning och undervisning. Hans litteraturdidaktiska forskning har bland annat ägnats åt läroplansteori och frågor om legitimering av litteratur i förhållande till begrepp och fenomen som bildning och demokrati. Borsgård har också varit redaktör för de litteraturvetenskapliga antologierna *Tranströmer och det politiska* (2020) och *Uppmärksamhet* (2024). För närvarande arbetar Borsgård med projekt som rör barnlitteratur, Kristina Lugns poesi samt ämnesbetygsreformen Gy25.

Ligger framtiden bakom oss? Några litteraturdidaktiska spår att följa från 614 elevers läsning av romanen *Kriget om källan*

Olle Nordberg

Abstract

Artikeln undersöker litteraturdidaktiska aspekter av 614 elevers läsning och reflektion kring romanen *Kriget om källan* (Möller 1984). Romanen belyser och aktualiserar bland annat frågor om hur samarbete och samförstånd snabbt kan förbytas mot blodiga konflikter, om maktkamp över naturresurser, om miljöförstöring och total utplåning av mänskligt liv, om normerat manliga och kvinnliga beteenden, om vänskap och familjeband. I studien finns tre delsyften: 1. att ge empiriskt underbyggda perspektiv på den stora frågan om vad skönlitteraturläsning egentligen kan leda till för läsprocesser utifrån vad eleverna skriver i enkätsvar på både öppna och mer riktade frågor om läsupplevelse och uppfattade innebörder, 2. att analysera vad som inte tas upp i elevernas svar på dessa frågor, och 3. att särskilt studera hur och i vilken utsträckning eleverna resonerar om på vilket sätt romanen är berättad och hur detta påverkar deras läsning.

Resultaten visar att engagemanget i berättelsen är stort och att en klar majoritet av eleverna kan reflektera över sin läsupplevelse och sätta den i ett omvärldsperspektiv. Trots detta berör endast en tredjedel de miljöaspekter som är centrala i boken. Nästan ingen lägger ihop flera problemområden på ett sätt som visar på en förståelse för att frågorna hör ihop i ett större samspel – och hur detta vävs ihop av författaren genom en medveten berättarteknik och intrigskonstruktion. Endast en elev av de över 600 medverkande berör genusaspekter. Förhållandevis få kan på en direkt fråga formulera sig om hur det sätt romanen är berättad, än färre om hur det påverkar deras läsupplevelse. Utifrån dessa resultat förs en framåtsyftande litteraturdidaktisk diskussion i artikelns avslutning.

Inledning

Vad man kan lära sig eller utveckla genom att läsa påhittade berättelser? Denna fråga är på ett nästan provocerande direkt sätt något som litteraturdidaktiken behöver förhålla sig till, trots att den kan uppfattas som både förenklande och förminskande av de komplexa och mångfacetterade processer som följer med en engagerad litteraturläsning. Det är svårt att svara kortfattat och direkt i enlighet med hur frågan är ställd. Min upplevelse är att det finns en risk att frågan antingen duckas, bemöts med meningslösa ytliga nyttoargument såsom ”du lär dig nya ord”, eller att den av estetiska skäl avfärdas som omöjlig och som förminskande att besvara, exempelvis med de

huvudresonemang som återkommande använts av forskare inom området *Svenska som demokratiämne* (se Thavenius 2005). Dessa resonemang har förts i termer av ökad tolerans, vidgade perspektiv, identitetsutveckling och empatiska synsätt med inspiration hämtad från teoretiker som Martha Nussbaum och Louise Rosenblatt (se t.ex. Bergman 2007; Hultin 2012; Molloy 2007). I samband med det sistnämnda bör även en alltmer etablerad forskningsgren nämnas, vilken studerar kopplingen mellan läsning av dystopiska romaner eller fantasylitteratur och en ökad förståelse för samhälls- och värdegrundsfrågor. Inom grenen diskuteras och problematiseras såväl den stora potentialen för lärande och utveckling som risken för förenkling via på förhand uppställda mål för vad som ska läras in via den lästa romanen (Alkestrand 2016; Lyngfelt & Nissen 2018; Nilsson Skåve 2015). Just värdegrundsinriktade eller personlighetsinriktade motiveringar för litteraturläsning är ett ofta använt svar på den inledande frågan till exempel i skolans styrdokument (Skolverket 2022, 2024), medan ytterligare andra inom det litteraturredaktiska fältet i skolans litteraturundervisning ser möjligheter för eleverna att lära sig att problematisera såväl demokrati- som värdegrundsbegreppen (Almqvist 2024; Borsgård 2021; Tysklind et. al. 2024). Den enskilde litteraturlärarens roll lyfts fram i olika utsträckning i dessa forskningsinriktningar. Om det nu finns en särskild lärmöjlighet i skönlitteraturen, hur ska läraren göra för att den ska uppfyllas?

I min egen forskning har jag återkommande framhållit att frågan om litteraturläsningens tankeutvecklande potential behöver belysas från ett elevperspektiv snarare än ett teoretiskt eller värdegrundsdefinierat sådant. Detta för att få en empiriskt underbyggd bild av hur unga litteraturläsare reagerar och reflekterar – och eventuellt också utvecklas på olika sätt – under både individuell läsning och boksamtal. Inom den svenska kontexten finns ett flertal aktuella studier som ägnat sig åt detta, i små eller medelstora informantgrupper, där reflekterande litteraturläsning och aktiva samtal med utgångspunkt i elevernas tankar om texten förstärker och breddar de personlighetsutvecklande och omvärldsorienterande ingångar som nämnts ovan (se t.ex. Bergmark & Viklund 2020; Bradling 2020; Ågerup 2023). Med långt större läsargrupper bestående av elever i åldrarna 10–19 år har jag i ett antal studier under de senaste tio åren undersökt exempelvis attityder till litteraturläsning, elevers läsvanor och framförallt deras reflektioner om hur de upplevt texterna. I dessa studier har just utvecklingen, den skönlitterära läskompetensen eller, om man så vill, lärandet varit i fokus (se t.ex. Nordberg 2017, 2019a, 2021, 2022a, 2022b). Studierna visar att en stor andel unga läsare, ofta runt 75 % i grupper med flera hundra deltagare, med engagemang och inlevelse i de berättelser och dikter som de läst kan redogöra för sina läsupplevelser på ett sätt som inte är subjektivt begränsat till den egna erfarenheten. Tvärtom är de ofta utblickande och omvärldsorienterande, med utgångspunkt tagen i den egna läsningen (Nordberg 2019a, 2022a, 2022b). Denna förmåga att backa ut ur fiktionsvärlden och skapa en analytisk distans

utifrån en affektiv läsning har återkommande lyfts fram som en avgörande faktor i en skönlitterär läskompetens (se t.ex. Felski 2008, 2020; Langer 2017; Nordberg 2017; Torell 2002). Jag har också lyft fram att dessa resultat står i kontrast till en under 00-talet etablerad syn inom den litteraturdidaktiska forskningen på svenska barns och ungdomars bristande förmåga till litteraturläsande, där dessa ofta förklarades vara enkelspårigt subjektiva, oförmögna att förstå och än mindre legitimera skönlitteraturens speciella egenskaper (se t.ex. Andersson 2010; Årheim 2008). En stor andel av de unga läsare som deltagit i de undersökningar jag genomfört har i motsats till denna föreställning uttryckt en djupare förståelse för de ämnen och frågor som aktualiseras i de lästa böckerna, något som skulle kunna ses som ett stöd för att den personlighetsutvecklande litteraturläsningen inte bara är en teoretisk konstruktion eller ett utopiskt mål utan motsvaras av de processer som jag kunnat följa i min forskning. Med utgångspunkt i dessa resultat har jag därför återkommande lyft fram att det finns en outnyttjad litteraturdidaktisk potential och legitimering för litteraturläsning (jfr. Persson 2007) i elevernas egna röster om enskilda läsupplevelser, om boksamtal och om litteratur i stort. Det största litteraturdidaktiska utvecklingsområdet, tillika möjligheten, som jag pekat på är att ta tillvara det personliga engagemanget i berättelserna och det allmänmänskliga, samtidsutblickande som ofta utvecklas ur detta för att sen aktivt arbeta för att medvetandegöra denna tankeutveckling hos eleverna. Så småningom kan då eleverna utveckla en metaförståelse för den egna läsprocessen och den speciella utveckling och lärande som detta innebär. Jag har benämnt detta som att utveckla en "litterär identitet" (Nordberg 2017, 2019b, 2020, 2021, 2022a, 2022b. Se även Johansson & Nordenstam 2023).

Alla läser! – samma bok

Den här artikeln bygger likt de som refererades till ovan på ett omfattande empiriskt material, bestående av enkätsvar från 614 läsare i åldrarna 10–16 år som våren 2022 läst Cannie Möllers roman *Kriget om källan* (1984). Romanläsningen har genomförts inom ramen för läsforskningsprojektet *Alla läser!*, som utvecklats i samarbete mellan Uppsala universitet och en mellansvensk kommun. Projektet har pågått sedan 2019 och finansieras sedan 2023 delvis av ULF-medel.¹ Inom projektet genomförs varje vårtermin en läsperiod där alla elever i kommunala skolor läser en gemensam bok enligt vad som benämnts "Bokcirkelmodellen" (Nordberg 2019a). I denna modell sätts berättelsen i centrum och samtalen om det lästa utgår från de tankar och känslor som läsarna själva fått, inte från färdiga frågebatterier. Det första året deltog endast äldre elever, men sedan 2020 har mellanstadiet också varit med. Sedan 2022 omfattar projektet inte längre gymnasiet utan genomförs i grundskolans årskurs 4–9, med totalt cirka 1300 läsare. Som mest deltog över 1500 läsare i den kommungemensamma bokcirkeln under en och samma läsperiod.

¹ ULF står för Utbildning, lärande, forskning.

I läsomgångarna 2019–2022 valdes romaner med olika tematiska ingångar. *Den utvalde* (Lowry 1993) som med ett dystopiskt anslag satte frågor om demokrati och totalitarism i rörelse lästes vårterminen 2019 (Nordberg 2021). Året därpå, 2020, läste eleverna på högstadiet och gymnasiet *Den jag var* (Rossof 2016) medan det på mellanstadiet var *Billie. Avgång 9:42 till nya livet* (Kadefors 2016) som eleverna läste och samtalande om. Dessa båda böcker berörde normkritiska ämnen och genustematik. År 2021 var temat etnicitet och främlingsfientlighet. Mellanstadieeleverna läste då *Katitzi* (Taikon 2017) och på högstadiet lästes *På natten är allt sant* (Stoltz 2018. Se även Nordberg 2022a, 2022b). Den läsperiod som är aktuell här, 2022, läste alla medverkande elever samma bok, *Kriget om källan* (Möller 1984), och ingen uppdelning utifrån skolstadium gjordes. Detta berodde på att vi i en så bred läsargrupp som möjligt ville undersöka hur elever i ett större åldersspann upplever en tydligt fiktionell berättelse som, bland annat, aktualiserar miljöfrågor och frågor om mänsklighetens framtid. På så vis ansluter ämnet och analyserna till det övergripande temat för denna publikation.

Det första av tre delsyften i den här studien är att ge ytterligare perspektiv på den stora frågan om vad skönlitteraturläsning kan leda till för läroprocesser, vilken introducerades och sattes i relation till olika litteraturdidaktiska perspektiv i inledningen. Vad kan vi på ett underbyggt sätt egentligen säga om elevers engagemang i och förståelse av lästa fiktionsberättelser baserat på ett brett empiriskt underlag bestående av svar på en öppen respektive en budskapsinriktad fråga om hur eleverna uppfattat den aktuella romanen? Vad går att säga om deras förmåga att till exempel knyta an till aktuella och komplexa samhällsfrågor, och reflektera om omvärlden med utgångspunkt i en 40 år gammal roman som på ett uppenbart sätt är en påhittad berättelse? Hur och på vilka sätt uppfattar de sådant som tydligt rör miljöaspekter och maktkamp om naturresurser i berättelsen, men också exempelvis motsatsförhållandet mellan traditionellt manliga och kvinnliga värderingar vilka är mycket framträdande i romanen? Ett annat delsyfte är att titta närmare på vad som *inte* lyfts i svaren på den öppna frågan om vilka tankar och känslor som väcks vid läsningen, liksom i resonemang när eleverna reflekterar kring vad boken vill säga och vilka frågor den väcker. Ett tredje delsyfte med studien är att studera hur och i vilken utsträckning eleverna resonerar om på vilket sätt romanen är berättad och hur detta påverkar deras läsupplevelse. Det övergripande syftet med artikeln är att sätta dessa tre delar i ett litteraturdidaktiskt perspektiv och föra en framtidsytande undervisningsinriktad diskussion med utgångspunkt i resultaten.

Teori, metod och material

I *Alla läser!*-projektets teoretiska och metodologiska inriktning samspelar kvantitativa och kvalitativa perspektiv, bland annat genom att arbetssätt från den empiriska läsforskningstraditionen (Bortolussi & Dixon 2002; Miall

2006; Pettersson 2015) kombineras med litteraturredaktiska och receptionsteoretiska infallsvinklar (Langer 2017; Rosenblatt 2002; Torell 2002). En bärande idé är att elevernas och lärarnas erfarenheter av texterna, av samtalen och deras reflektioner över den utveckling och det lärande som skett under perioden, ska kunna användas som avstamp för en empiriskt grundad litteraturredaktisk diskussion (jfr. Nordberg 2021, 2022a).

Ansatsen är induktiv och det insamlade materialet kategoriseras och analyseras på ett sätt som utgår från grundidéerna inom *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2006) och den vidareutveckling som gjorts av andra som forskat inom utbildningsvetenskapliga områden (se t.ex. Thornberg 2012; Charmaz 2014). Den bärande tanken är att forskaren ska vara öppen i sitt analysarbete, inte begränsad av någon inriktning definierad av en förutbestämd teoretisk mall. Forskningsfokus utgår i stället från empirin, det vill säga genom det som framkommer i elevernas och lärarnas svar vilka kategoriseras systematiskt och *genererar teori* (Bryman 2018). Glaser och Strauss initiala idé var följaktligen att motverka och förhindra att empiriska data skulle "gå förlorade" genom att tolkas inom ramen på en på förhand bestämd "grand theory", som i stor utsträckning determinerade resultaten (Glaser & Strauss 2006:10). I stället var vägen att gå enligt dem att öppet och nyfiket se på materialet i sig och att teoretiseringen byggs upp utifrån empirin i så hög grad som möjligt (Glaser 2010). Å andra sidan är själva ämnesvalet i sig redan från början något som också påverkar och styr studien, vilket forskarna var helt öppna med redan i sin första undersökning, i vilken de intresserade sig för människor som visste att de skulle dö och för deras tankar om detta faktum. Det som däremot inte var bestämt var vad forskarna skulle särskilt inrikta sig på i svaren, utan där var ingången just öppen och empirigrundad i stället för teoribunden. Så kan även hela *Alla läser!*-projektets ansats, såväl som denna artikels teoretiska och metodologiska utgångspunkt, i korthet beskrivas. Vi som arbetar med projektet är intresserade av barns och ungas reception av de lästa texterna, liksom av tankar om litteraturläsning och boksamtal.² Vi är intresserade av lärares attityder, tankar och erfarenheter av arbetet med skönlitteratur i skolan. Vi har formulerat enkätfrågor och intervjufrågor i enlighet med detta, men vi har inte bestämt på förhand vad vi ska leta efter i svaren, eller formulerat tankar om hur barn eller lärare *borde* tänka och tycka såsom ofta varit fallet inom vissa delar av receptionsteorifältet och även inom litteraturredaktiken (Agrell 2009; Eco 2008; Iser 1978; Thorsson 2009). I stället har vi kvalitativt kategoriserat fritextsvar och intervjumaterial på ett systematiskt sätt och satt det i relation till övrig empiri, vilket förklarar tydligare i nästa stycke. Det här sättet att arbeta har ibland också benämnts *Informed Grounded Theory* (Thornberg 2012, Wessbo 2020) och har stora likheter med de teoretiska förhållningssätt som är vanligt förekommande inom den empiriska läsforskningen (Miall 2006; Bortolussi & Dixon 2002).

² Förutom Olle Nordberg ingår också Torsten Pettersson och Anna Lyngfelt i projektet.

Som nämnts insamlas och analyseras projektets data såväl kvantitativt som kvalitativt. Digitala enkäter fylls i före och efter läsperioderna av både elever och lärare. Dessa inför-enkäter handlar bland annat på en allmän nivå om litteraturläsning och läs- och medievanor i skolan och på fritiden, men också specifikt om den textgenre som ska läsas och den tematik som aktualiseras när det gäller attityder, erfarenhet, förväntningar. Efter-enkäterna för elever fokuserar deras upplevelser om läsningen och samtalen, och innehåller också frågor om attityder och litteraturläsning på fritiden. Även i lärarenkäterna finns, utöver frågor om hur arbetet i klassrummet har genomförts, frågor om deras egna läsvanor och tankar om skönlitteraturens roll i samhället. Jag har dessutom genomfört semistrukturerade fokusgruppsintervjuer i en av de medverkande skolorna med två grupper med sex elever i varje och en med deras lärare för att fördjupa undersökningen. Det är ett etablerat sätt att arbeta med Grounded Theory att i första steget göra enkäter för att sen följa upp med fördjupande intervjuer (Wibeck 2010). Lärarna har fått regelbunden information om och motiveringar av bokval och temainriktningar inför varje läsperiod. Bokcirkelmodellen har kommunicerats till de deltagande lärarna enligt följande informationsbrev, som har haft samma innehåll alltsedan projektstarten:

Grundidén är bokcirkeln! Läs boken gemensamt i klassen. Diskutera innehållet med eleverna. Låt deras tankar och frågor om det lästa få utgöra grunden för diskussionerna så långt det är möjligt. Ställ öppna frågor – undvik kontrollfrågor.

Läs och diskutera en del i taget. Dela upp läsningen på det sätt du finner lämpligast för din klass. I de yngre åldrarna kanske det passar bäst att läsa högt en bit varje dag, i äldre åldrar kan boken exempelvis delas upp i delar som eleverna läser hemma. Varje del diskuteras sen på lektionstid i skolan i smågrupper eller i helklass. Arbeta för att alla elever har läst lika långt till varje sådant tillfälle. Högläsning fungerar ofta bra även i äldre åldrar.

Avgränsning och analysperspektiv

I den här artikeln har en tydlig avgränsning gjorts ur detta stora material. Enbart elevers reception av romanen fokuseras utifrån tre frågor i efter-enkäten. Antal enkätsvar är totalt 614 och de fördelar sig enligt följande:

Skolstadium	Antal elever (könsfördelning)
Mellanstadiet	289 (147 flickor, 138 pojkar, 13 annat)
Högstadiet	325 (169 flickor, 148 pojkar, 14 annat) ³
Totalt	614

De tre analyserade frågorna innefattar öppen reflektion, budskapsorienterad reflektion och reflektion om hur boken är berättad. Frågornas formulering återges i sin helhet i resultatdelen. Svaren redovisas både kvantitativt och kvalitativt. Elevcitaten är hämtade direkt från de digitala enkäterna och dessa har inte korrigerats språkligt. Citaten separeras med blankrad och kommer genomgående från olika elever. Allt material i projektet är anonymiserat. Enkäter och intervjuer har genomförts i enlighet med forskningsetisk praxis (Vetenskapsrådet 2017). Projektet är även etikprövat.⁴

Elevernas svar sätts efter det öppna kategoriseringsarbetet i viss utsträckning i förhållande till en analysmodell för skönlitterär läsförmåga som jag utvecklade under mitt avhandlingsarbete. Denna kan beskrivas som ett koncentrat av de centrala punkterna från ett tiotal etablerade läsforskarens teorier (se Nordberg 2017: 36ff.) om vad en utvecklad litterär läskompetens innebär:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling (Nordberg 2017: 49).

³ Här hade eleverna möjlighet att välja flera alternativ, vilket förklarar att totalsumman är större än 289 respektive 325. Nio elever på mellanstadiet och åtta på högstadiet besvarade frågan dubbelt. Antalet som enbart valde alternativet "Annat" var således fyra på mellanstadiet och sex på högstadiet.

⁴ Diarienummer 2022-05507-01

I modellen och på andra ställen har jag betonat inlevelsens avgörande betydelse för all meningsfull litteraturläsning (jfr. Öhman 2015). Men som modellen illustrerar, en tankemässig utveckling, eller lärande, genom litteraturläsning förutsätter inte enbart den egna inlevelsen och engagemanget – även om det är grundfundamentet. En utvecklad litteraturläsare kan också backa ut ur fiktionsvärldarna och reflektera över det som pågår där och sätta det i relation till det omgivande samhället, både lokalt och globalt, till sitt eget liv och till situationer och dilemman som människor som påminner om en själv – eller som är helt annorlunda – står inför. Välkänt och ofta refererat inom den svenska litteraturredaktiska forskningen är att såväl Langer (2017) som Torell (2002), Scholes (1998) och Zunshine (2006), Felski (2020) och Vischer Bruns (2011) betonar betydelsen av att arbeta med att skapa metaperspektiv och analytisk distans med utgångspunkt tagen i den inlevelsefulla läsningen i litteraturundervisningen på ett sätt som motsvarar punkt 3 och 4 i modellen. Ur den fjärde punkten har jag vidareutvecklat begreppet *Litterär identitet* för att kunna diskutera denna medvetenhet om skönlitteraturens potential och ett metaperspektiv på litteraturläsning (Nordberg 2017, 2019b, 2020). Litterär identitet kan kort förklaras med attityden: *att se sig själv som en litteraturläsande person*. För att en elev ska kunna göra detta på ett grundat sätt behövs en medvetenhet om skönlitteraturens speciella egenskaper och om att tolkning, diskussion och bearbetning av fiktionsberättelser och dikter är väsensskilt från annat skolarbete och kunskapsinhämtning. Att en läst roman, dikt eller novell i diskussioner visar sig inrymma många olika lager, nivåer och tolkningsperspektiv kan genom lärares vägledning tydliggöra litteraturens stora potential att säga något väsentligt om verkligheten, om det mänskliga och om oss själva på ett annat sätt än instruerande och/eller argumenterande sakprosa. Litteraturen väcker frågor och gör, när det fungerar som allra bäst, att de stora frågorna blir möjliga att förstå och tränga in i inifrån och utifrån många olika perspektiv samtidigt. De blir därmed också möjliga att samtala om på ett djupare vis än om eleverna utgår från en lärobok, som på ett mer endimensionellt sätt förklarar ett skeende (jfr. Nordberg 2019a, 2022b. Se även Langer 2017). Detta perspektiv kommer att utgöra grunden för den litteraturredaktiska analysen och diskussionerna i artikeln.

Kriget om källan

Cannie Möllers roman *Kriget om källan* har i nyutgåvan från 2005 en längd av 102 sidor. I denna korta roman ryms existentiella frågor som rör miljön och människans destruktiva påverkan på sin framtid, frågor om krig och konflikter kopplade till naturresurser, frågor om genuskonstruktioner och könsrollsförväntningar, frågor om vänskap och kärlek och frågor om ledarskap, förtroende och svek. Boken är inte skriven på ett tydligt barn eller ungdomstillvänt sätt, men har ett rakt och förhållandevis enkelt språk med korta meningar och satser. I projektet gjordes den sammantagna bedömningen

av innehåll och språkdirakt att romanen skulle vara lämplig som allåldersbok. En annan sak som spelade in i fråga om bokvalet var att det inte skulle vara en verklighetsnära skildring utan en uppenbar fiktion. Vid läsning av Möllers roman uppstår inga tvivel om att det som utspelas i den inte motsvarar något som hänt på riktigt, eller kan missförstås på det sättet. Vi såg det också som en fördel att boken var 40 år gammal i detta avseende. Men, att det här *skulle kunna hända* är lika uppenbart vid en inlevelsefull och reflekterande läsning (jfr. Aristoteles 1994).

Denna berättelse om två byar, bergsbyn och dalbyn, som samarbetar och delar färskvattenkälla inleds med att dalbyns hövding dör och det ska väljas en ny. Samtidigt konstateras att källans vatten har sjunkit undan och att åtgärder behövs. Den gamla hövdingens fru, Signe, kandiderar och har redan inlett tankearbetet kring denna problematik. Hon tänker sig att i ett samarbete med bergsbyn borra en djupare brunn och bygga en bro som ska göra tillgängligheten till vatten bättre för båda byarna. Då kliver den aggressive Karl fram ur skuggorna och övertalar snabbt byborna att istället välja honom som hövding med en effektiv misstänkliggörande och krigshetsande retorik. Kärnan i denna retorik innebär att dalbyn inte ska samarbeta med bergsbyn utan istället med våld ta kontroll över källan. Snabbt rullar konflikten upp och så småningom bryter ett fullt utvecklat och blodigt krig ut med stora förluster på bägge sidor där gamla vänner besinningslöst mördar varandra. Att det är männen och den aggressiva manligheten som tar över visar sig på många olika sätt i boken, inte minst genom att Anjos pappa Ulf representerar en kontrasterande mansroll och istället in i det längsta försöker hitta vägar för ett fredligt samarbete. Han gör motstånd mot krigsapparaten men fångslas därför, och dör senare i fångenskapen.

Läsaren får till stor del följa den 14-åriga dalbyflickan Anjo och hennes kompis Marja som bor i bergsbyn genom den allvetande berättarens fokalisering, även om också andra personers perspektiv fokaliseras. De båda flickornas vänskap sätts på svåra prov men får en avgörande positiv betydelse i slutänden på flera olika sätt, bland annat genom att Marja räddar livet på Anjos bror och utsätter sig själv för mycket stora risker genom att göra så. Anjo har en kärleksaffär med Karls adoptivson, den något äldre Ola, som även den får ett lyckligt slut. Den blodiga konflikten avslutas genom att alla kvinnor och barn bildar en mänsklig kedja runt källan så att ingen av soldaterna kan nå fram för att släcka sin törst. Karl kapitulerar till slut i vanmakt och krigsmakten upplöses.

Berättelsen utspelar sig i en tid som upplevs förhistorisk vad gäller teknologi och levnadsstandard. Redan tidigt i boken markerar dock författaren, om än på ett ganska diskret sätt, att det har funnits ett annat, mer teknologiskt utvecklat samhälle på platsen innan de båda byarnas samtid. I slutet av romanen blir det påtagligt att författaren utmanar läsarens kronologiska historieförståelse och progressionstanke rörande tekniska landvinningar och levnadsstandard. Den iväggörda Signe återvänder till byn

och vi förstår att den plats där röken nu börjar lägga sig och blott 57 människor har överlevt är den sista gröna dalen på jorden. Signe har sett den fasansfulla ödeläggelse som miljökatastrofer i en annan tidsepok lett till. Det visar sig att nedgrävt giftavfall och strålning från teknikåldern har förstört alla områden där folk tidigare bott. Den högteknologiska framtid som vi blivit så vana vid att se framför oss visar sig i berättelsen vara dåtiden, samtidigt som de allra sista människorna med en hårsman har undvikit att utplåna varandra. På den avslutande sidan tar Ola det första spadtaget i byggandet av en ny by.

Resultat och analys

I det här avsnittet kommer elevsvar från tre av enkätens frågor redovisas och analyseras. Det är den öppna inledningsfrågan: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du har läst med klassen?*, den riktade budskapsorienterade frågan: *Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?* och den berättartekniskt inriktade frågan: *Hur är boken berättad och hur tycker du det påverkar läsningen?* Litteraturdidaktiskt är det problematiskt att använda begreppet budskap då detta signalerar att det finns färdiga svar. Vi har valt att ställa frågan i två led för att minska denna effekt, samtidigt som vi valde att ändå använda ordet budskap då det är ett begrepp eleverna känner igen och som återfinns i läroplanen för grundskolan (Skolverket 2022). Vi har bland annat med hänsyn till detta valt att den allra första frågan ska vara helt öppen för att ge eleverna fritt spelrum att redogöra för sina tolkningar, tankar och känslor (jfr. Nordberg 2017).

De öppna och de budskapsinriktade frågorna

Enkätens första fråga som rör själva läsningen är formulerad enligt följande: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?* I diagrammen nedan redovisas utfallet bland mellanstadieeleverna respektive högstadieläsarna.



Figur 1. Procentuell fördelning av svars kategorier från mellanstadiet elever på frågan Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?

I utfallet på den öppna frågan från mellanstadiet eleverna kan utläsas att andelen som svarar med ospecificerade känslouttryck är störst, sammantaget 45 % vid en sammanslagning av positivt laddade (31 %) som innehåller ordet ”spännande” och de mer negativa (14 %) som beskriver att eleven blev ”rädd” eller ”arg”. Båda svarstyperna vittnar om ett slags engagemang och inlevelse i texten: ”Att allting är inte som man tror man är, man blir lite spänd nästan men jag tyckte boken var jätte bra”, ”Att man blir lite små rädd och att man inte vill att det ska hända sig själv.” Svar som på den här öppna frågan explicit kommer in på miljö och framtid är få (9 %). Även dessa svar återspeglar en engagerad och inlevelsefull läsning. Sammantaget utgör de svar som vittnar om ett engagemang i berättelsen 54 %. Några representativa exempel på hur de elever som berört miljöaspekterna specifikt formulerats sig ser ut som följer:

Att framtiden kan bli lika dålig som i boken om vi inte tar hand om miljön idag.

Jag har tänkt lite extra på att det hur det kommer att se ut i framtiden och att vi måste ta hand om vårt klimat.

Jag tänkte att vi måste ta hand om vår planet och inte gräva ner gifter och avfall av teknik i jorden, men jag blev även lite förvirrad när vi läste boken

jag har fått tankar när du byggde en byn under en giftig mark. jag blir rädd att vi ska inte avfall under marken.

Som framgår kretsar exemplen kring aktuella miljöhot och i vissa fall ges uttryck för en slags medvetenhet om att vi behöver agera för att motverka

detta. I exemplen ovan ges inte några värderande eller känslomässiga omdömen, men det förekommer svar där detta kombineras:

Jag tänkte att den var bra och att vi måste behandla vår planet med hänsyn.

Jag har blivit orolig för vårt klimat när jag läste boken.

Nästan lite rädsla för värden kommer ju typ ”gå under”.

Jag tycker boken var seg och väldigt dålig. Den gjorde så jag fick jättemycket ångest över framtiden.

Att även det sista exemplet, där boken beskrivs som seg och dålig, väckt känslor och tankar om framtiden är tydligt. Andelen ospecificerat negativa (30 %) eller likgiltiga svar (vet inte, 9 %) kring hur eleverna uppfattat läsning utgör sammantaget 39 %. De flesta som är negativa eller likgiltiga till berättelsen har dock inte utvecklat sina svar på detta sättet utan svarar kortfattat.

Förhållandet mellan andelen engagerade och outvecklade, oengagerade svar ser annorlunda ut i svaren på den riktade frågan om hur eleverna uppfattat bokens budskap i den meningen att de engagerade svaren är fler. Diagrammet visar utfallet:



Figur 2. Procentuell fördelning av svars kategorier från mellanstadieelever på frågan *Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?*

Här framträder en bild där klart fler elever har reflekterat kring vad berättelsen väcker för frågor och hur de uppfattar dess budskap på sätt som knyter an till deras egen verklighet på ett mer generellt plan än enbart kopplat till deras eget personliga liv. Sammantaget utgör denna typ av svar 75 % i en

sammanslagning av de tre första kategorierna. Detta kan ses som exempel på en fiktionsläsning där eleverna har backat ut ur sin läsupplevelse och skapat en analytisk distans så som analysmodellens tredje fas är formulerad (se även Langer 2017). Samtidigt som svaren till största del består av generella resonemang om vikten av att samarbeta och inte kriga, är andelen som berör miljö och framtid (26 %) betydligt högre än i den öppna frågan. Andelen negativa eller likgiltiga svar är klart färre än i den öppna inledningsfrågan (25 %). Några representativa exempel på hur eleverna utvecklat sina tankar kan delas in i två underkategorier: *Agens* respektive *Dystopiskt konstaterande*, där det förstnämnda motsvarar svar där eleverna berör vikten av handling och i det andra fallet ett mer resignerat konstaterande.

AGENS

Att vi måste rädda planeten annars går den under.

Att vi typ måste rädda miljön. För i boken sa de typ att vi hade grävt ner farliga avfall.

att man måste tänka på andra och inte bara säg själv och lära sig samarbeta.

skräpa inte ner för folk i framtiden kanske börjar bli som i medeltiden och slåss om vatten.

Hur världen ser ut och kommer se ut så vi måste göra något nu.

DYSTOPISKT KONSTATERANDE

att vi kommer förstöra jorden

att vi kommer leva i stenåldern om 500 år

jag tror boken vill säga att det kanske blir så som i boken om vi fortsätter att släppa ut så här mycket gifter och avgaser som vi gör nuförtiden.

Jag tror boken vill säga att om vi inte slutar kriga och förgifta jorden, så kommer allt kollapsa och dö.

Jag tror att boken vill säga att de i framtiden får det dåligt om vi inte tar hand om miljön.

Som det visar sig här finns det svar i båda kategorierna som berör att mänsklighetens framtid skulle kunna innebära en återgång till förhistoriska eller medeltida levnadsförhållanden. En elev skriver att "framtiden inte bara behöver vara framgång" som avslutning på sitt svar rörande krigiska ledare,

vilket är intressant på flera sätt, exempelvis i ljuset av att det var 40 år sen boken skrevs. Detta kommenteras dock inte av eleven.

Motsvarande utfall för de äldre läsarna ser ut som följer, med den öppna frågan först:



Figur 3. Procentuell fördelning av svars kategorier från högstadielärover på frågan Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?

Som framgår är det sammantagna utfallet relativt likt mellanstadieläsarnas när det gäller svarsandelen som kan uppfattas som engagerade läsare (totalt 51 %), men där andelen som uttryckligen nämnt miljö, krig och framtid är något högre (17 %). I några av fallen börjar eleverna med att skriva att de inte fått några tankar, för att sen ändå ge exempel på hur de kopplat läsningen till dagens miljösituation:

Inga speciella bara att det var hemskt och att det faktiskt behövs göra något med vår framtid för att det inte ska behöva bli så här

inga typ man kanske tänkte att man skulle va rädd om klimatet

Andra ger uttryck för att romanen skapat en förvånad reaktion eller att läsningen fått dem att börja tänka på de här frågorna:

Jag har fått andra tankar om framtiden och att det var något helt annat än vad jag tänkt.

[A]tt man kanske måste tänka lite mer om omgivningen så man verkligen förstår vart man är. Förvånad

Jag börjar tänka mer på vad vi gör som påverkar naturen negativt idag.

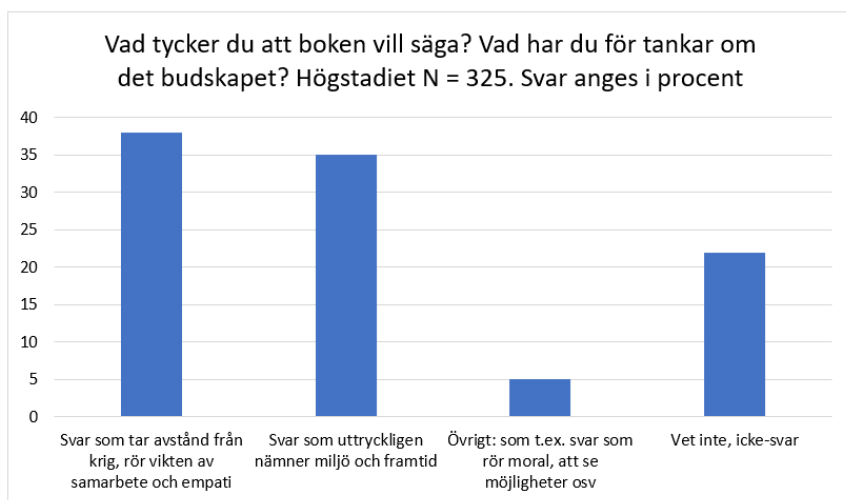
Jag har börjat att tänka på hur jorden kommer att se ut om några tusen år.

En tredje svarstyp utgår från sorgliga eller dåliga känslor läsning och samtal om boken medfört:

Att det är sorligt att vi människor ska ha förstört vårt liv på jorden, för det som händer i [b]oken kommer säkerligen att hända i verkligheten.

Jag fick dåliga känslor för att boken berättade om vår generation och om avfall och koldioxid ut släppen. Men boken var ganska tjötande för att den pratade väldigt mycket om miljön.

Det finns också svar som i mer generella termer berör hur fiktionen speglar det reella livet, såsom "[d]et var en bra bok som sa väldigt mycket om verkligheten". Den något större andelen utvecklade svar som berör miljöaspekter hos högstadieeleverna gäller också för den budskapsinriktade frågan, vilket visas i diagrammet nedan:



Figur 4. Procentuell fördelning av svarskategorier från högstadieelever på frågan Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?

Sammantaget utgör de reflekterande svaren om hur läsarna uppfattar vad boken vill säga och vilka frågor som aktualiseras 78 % av det totala antalet svar. Andelen som uttryckligen rör miljöfrågan och framtiden är fler än i mellanstadiegruppen (35 %). Svarsexemplen kan här kategoriseras på samma sätt som tidigare där en typ av svar efterlyser handling och en annan är mer konstaterande:

AGENS

att samarbete är viktigt och att hur vi lever nu kan påverka vilka förutsättningar till liv människor kommer att ha i framtiden.

Att sluta kasta sopor och förstöra världen för att det kan leda till ett katastrofal framtid

att om vi inte blir bättre med våra miljöproblem kommer vår framtida generationer få ta itu med och det kan bli värre och värre.

att krig är dåligt och bra för ingen och att vi inte ska gräva ner radioaktiva ämnen i Marken

DYSTOPISKT KONSTATERANDE

att våra handlingar i "tekniktiden" har stora kon-sekvenser i framtiden och att krig gör inte någon gott.

att vår tid inte är bra för jorden och att krig inte löser något

att det vi gör idag kommer påverka de i framtiden på olika sätt

Jag tror att boken skrevs för att uppmärksamma hur vi påverkar vårans miljö på jorden och vilka konsekvenserna blir.

En elev av de totalt 614 formulerar sig på ett kritiskt sätt där hen funderar på ett annat sätt kring författarens intentioner: "Det jag tror boken vill sprida är miljö propaganda."

I denna summering av resultat från både den öppna inledningsfrågan och den riktade budskapsfrågan kan vi se ett liknande utfall som i de tidigare storskaliga undersökningar som berördes inledningsvis. En stor andel av eleverna kan formulera sig på ett sätt som vittnar om att de har kunnat leva sig in i fiktionsvärlden och rört sig där. Många kan också backa ut ur den och reflektera på en mer generell nivå utblickande från den aktuella berättelsen, som alltså utspelar sig i en miljö som kan beskrivas som förhistorisk mer än postapokalyptisk, och som är skriven 1984. Detta gäller i avsevärt högre grad den budskapsinriktade frågan där 75 % av mellanstadieeleverna och 78 % av högstadieeleverna gör detta. Det är inte en komplicerad roman som de har läst, även om det finns en relativt stor andel som upplever den så också bland de äldsta eleverna, men den utspelar sig väldigt långt ifrån den verklighet eleverna lever i vilket skiljer den från flera av de romaner som lästs i de tidigare nämnda läsundersökningarna. Resultaten kan uppfattas som att det finns en vana i att tolka och reflektera om berättelsens innebörd bortom fiktionen när frågan ställs på det sättet, men att den öppna frågan inte

resulterar i vad vi kan kalla analytiska svar utan i stor utsträckning handlar om vilka känslor som väckts. Det beror förstås också på att frågan är ställd på det sätt den är. I de exempel på elevresonemang om kopplingen mellan fiktionen och de aktuella frågor som rör miljön och vikten av samarbete och fred kan vi se hur vissa skriver fram behovet av agens medan andra mer konstaterar hur illa det verkar gå med världen. Ibland är gränsen svår att dra, men i förhållande till den inledande diskussionen om skönlitteratur och vad man kan lära sig eller utveckla är detta en intressant sak att observera. Kan en skönlitterär läsupplevelse påverka läsarens förståelse för och engagemang i t.ex. miljöfrågor på ett sätt som till och med påverkar det egna sättet att leva? Det är fullt möjligt visar dessa svar, men samtidigt är det alltför förenklat att dra en rak linje mellan det ena och det andra. Att många läsaes tankar har väckts, att paralleller har dragits och att en slags tankeutveckling i relationen mellan fiktion och verklighet har skett är dock uppenbart – liksom att dessa processer i relation till analysmodellen ger viktiga litteraturredaktiska indikationer.

Frågan om hur romanen är berättad och hur det påverkar läsningen

I svaren som redogjorts för ovan finns en del exempel som berör tidsperspektivet där berättelsens sätt att aktivera både nutid, framtid och dåtid lett till reflekterande resonemang. På den direkta frågan om hur eleverna i vid och öppen bemärkelse har uppfattat hur boken är berättad, och hur de tänker att det påverkat deras läsupplevelse är det emellertid relativt få som kan besvara hela frågeställningen med dess båda delar. Än färre använder berättartekniska termer. Detta kan sättas i relation till en mer tydligt narratologisk orientering i styrdokumentet sedan 2011 (Martinsson 2018), som föregåtts av en kompetenspedagogisk textnära inriktning inom den litteraturredaktiska forskningen under 00-talet. Inom denna riktades en tydlig kritik mot den alltför personliga läsningen, som ansågs vara den dominerande (för en översikt, se Degerman, 2012).⁵ I det perspektivet kan det vara litteraturredaktiskt intressant att reflektera över att den narratologiska begreppsapparaten, eller svar som berör berättarperspektiv utan att använda denna, inte förekommer i större utsträckning.

I frågan finns ingen inriktning mot begreppen eller uppmaning att använda dessa, men heller inget som motsäger det. Den lyder: *Hur är boken berättad och hur tycker du att det påverkar läsningen?*

⁵ Maritha Johanssons (2015) studie *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* kan också nämnas i detta sammanhang som ett tidigare exempel på att den narratologiska begreppsapparaten inte används i större utsträckning, i det fallet av svenska gymnasieelever. Å andra sidan hade de deltagande eleverna i Johanssons studie haft sin svenskundervisning inom ramen för den läroplan som föregick Gy11 och gick vid tiden för undersökningen kursen Svenska B (Johansson 2015: 39f). De hade följaktligen också gått grundskolan i det tidigare systemet, i vilket de tekniska aspekterna, eller betonandet av att använda korrekta begrepp, inte hade samma framskjutna plats. De tillfrågades i Johanssons studie heller inte direkt om berättandet och hur det påverkade dem.

Sammanställning av svar som berör berättarperspektiv

Mellanstadiet N=289	Antal/%	Högstadiet N= 325	Antal/%
Antal elever som svarar första person/jag-persp.	2 = 1 %	Antal elever som svarar första person/jag-persp	7 = 2 %
Antal elever som svarar andraperson	0 = 0 %	Antal elever som svarar andraperson	2 = 1 %
Antal elever som svarar tredjeperson/berättare	2 = 1 %	Antal elever som svarar tredjeperson/berättare	16 = 5 %
Antal elever som berör att det är berättat ur Anjos perspektiv (fokalisering)	2 = 1 %	Antal elever som berör att det är berättat ur Anjos perspektiv (fokalisering)	12 = 4 %
Antal elever som berör att det är berättat ur flera personers perspektiv	4 = 1%	Antal elever som berör att det är berättat ur flera personers perspektiv	10 = 3 %
TOTALT	10 = 3 %	TOTALT	47 = 14 %

Figur 5. Procentuell fördelning av svarskategorier som berör berättarperspektiv. Alla procentsatser är avrundade till heltal.

Några av de elever som tar upp berättarperspektiven utvecklar också sina tankar om vilken effekt de har, men inte alla. De exempel från mellanstadiet där så sker ser ut så här:

Mest från Anjos perspektiv, vilket ger en lite medkänsla

Olika personers perspektiv. Det blir kul att veta andra karaktärs känslor.

Den är i nutid och jag form, och jag tycker det gör boken bättre

Den är skriven i tredjeperson och då får man ju ta del av vad alla tänker istället för att bara huvudpersonens tankar

Projektets bokrörelseinriktning skulle kunna ses om en förklaring till utfallet genom att det är andra saker än berättarteknik som eleverna vill samtala om, men det är som sagt inget som hindrar att berättarperspektiv kommer upp i de öppna samtalen. Det är även rimligt att tänka sig att eleverna i andra sammanhang har arbetat med olika berättarperspektiv. Bland högstadieeleverna förekommer något mer utvecklade resonemang:

Typ i tredje person från flera olika karaktärsperspektiv. Det får väl en att enklare förstå allas tankar vilket självklart är viktigt då boken verkar ha mycket att säga om hur man tänker något men gör annat och handlingar och deras konsekvenser. Därför är karaktärernas tankar väldigt viktiga tycker jag, och berättarperspektivet spelar då en viktig roll.

Den utgår ifrån Anjos perspektiv så kan tänker ju som om man var hon typ

Boken är berättad ur huvudpersonen Anjos perspektiv och det tror jag medförde mycket känslor i berättelsen än om vi skulle fått se på det från ovan.

från ett tredje perspektiv vilket gör så att vi kan förstå vad alla hör och säger

Den är berättad i tredje person, berättaren är bara en åskådare typ, som vet mycket om karaktärerna. Den följer mestadels Anjo men kan också följa andra karaktärer. Jag tycket att det kan vara intressant att läsa böcker som är skrivna på detta sätt, eftersom man får veta mer om flera karaktärer.

Det behöver möjligen förtydligas här att ingen nämner termen fokalisering, utan skriver som framgår i exemplen att det är berättat ut Anjos perspektiv, respektive ur flera olika perspektiv. I sammanställningen är tredjepersons-perspektiv och "berättare" kategoriserade som synonyma. Figur 5 visar att en klart större andel på högstadiet berör det berättartekniska, även om 14 % av totalen fortfarande kan anses vara en låg siffra. De exempel från respektive åldersgrupp med reflekterande svar kring vilken effekt författarens sätt att skriva fram sin berättelse har på deras läsupplevelse, hur de upplever att det påverkar den, utan att berättarperspektiv behandlas eller nämns, är inte fler än att samtliga kan återges nedan:

Mellanstadiet (N= 289)

den är lite mystisk när man nästan får reda på att den utspelar sig i framtid enegentligen, man kan ju få till mycket twistar så det gör ju det roligare att läsa.

Boken är berättad på ett ganska dramatiskt sätt, men det gör den lite mer spännande.

Jag tycker att den är bra berättad för man förstår tydligt vad de menar.

den är berättad i nutid oeg det är bra för man lever sig in mera.

Högstadiet (N=325)

Det utspelar sig i framtiden och därför gör boken att man koppla saker till vårän tid.

det var väl berättad och det gör att man tänker väl om sin miljö och konsekvenserna om man fortsätter med den här enorma industrin.

från vad som händer här och nu. Det gör det bra

Det utspelar sig i framtiden och därför gör boken att man koppla saker till vårän tid

Att dem beskriver omgivningen så man kan förstå bättre och fantisera hur det ser ut runt omkring byarna.

Det går att hävda att även några av de här svaren är för otydliga med vad författaren egentligen gör och det uppstår en slags gråskala där. Ytterligare exempel på detta är svar där högstadieelever uttrycker att sättet att berätta har lett till stark inlevelse såsom: ”Boken är berättad på ett sätt som gör människor vill bara försätta med att läsa den”, ”Jag tycker den väldigt bra berättad för att jag får en väldigt bra inlevelse”, och det allra mest enfatiska: ”Det påverkade min läsning extremt, miljön jag läser i är sjuk, mage börjar kurra. Hemskt!” En mycket central litteraturdidaktisk fråga att nysta vidare i här är vad detta ”Det” består i.

Det förekommer också ospecificerade negativa svar, såsom ”[d]en är inte bra berättad. Den är väldigt konstigt skriven. Jag har läst tusen böcker och har inte svårt för svårare böcker men denna var tråkigt skriven också” och ”[d]en är berättad på ett kosntigt sätt med konstiga ord som jag inte visste betydde och då blir det svårt att läsa om man inte förstog”. Ett annat vanligt exempel på svar är av typen ”boken är berättad bra men den påverkar inte min läsning”. En litteraturdidaktisk fundering kring den sortens svar att diskutera med elever kan vara: Om berättandet inte har påverkat läsningen, vad är det då som gör att du uppfattar det som bra?

Det är således anmärkningsvärt få elever i respektive ålderskategori som mer specifikt formulerar sina svar på reflekterande sätt kring hur berättarteknik och dramaturgi påverkar deras läsning. Det förekommer utöver de citerade elevsvaren ovan ett fåtal svar som berör att det sätt det berättas på är ”förvirrande och svårt att förstå om det var i framtiden eller dåtiden” eller enbart konstaterar att ”boken är berättad som om det vore en blandning av förr i tiden och i framtiden”. Närmare bestämt rör det sig om 8 elever (3 %) på mellanstadiet och 4 elever (1 %) på högstadiet. Som tydliggörs i figur 5 är det relativt få elever som berör berättartekniska perspektiv överhuvudtaget. I figur 6 nedan sammanfattas utfallet bland de svar som inte redovisats i figur 5 eller i den löpande texten ovan. Litteraturdidaktiskt relevant är att över hälften av mellanstadieleverna (52 %) och 35 % av högstadieleverna svarar ”vet inte” på den aktuella frågan. Det utgör således det vanligaste svaret.

Mellanstadiet N=289	Antal/%	Högstadiet N= 325	Antal/%
Antal elever som uttrycker att det är medryckande, lättläst, bra, spännande berättat.	63 = 22 %	Antal elever som uttrycker att det är medryckande, lättläst, bra, spännande berättat.	75 = 23 %
Antal elever som uttrycker att det är svårt, tråkigt, konstigt, dåligt.	19 = 7 %	Antal elever som uttrycker att det är svårt, tråkigt, konstigt, dåligt.	47 = 14%
Antal elever som svarar vet inte, inget, nej	152 = 52 %	Antal elever som svarar vet inte, inget, nej	113 = 35 %
Övrigt	37 = 13 %	Övrigt	40 = 12 %

Figur 6. Procentuell fördelning av svars kategorier utöver de som redovisats i figur 5 och i den löpande texten. Alla procentsatser är avrundade till heltal.

Att elever utvärderar både lektioner och särskilda moment eller lästa texter som kul, tråkigt eller spännande utan att specificera är ingen ovanlighet, det vet alla vi som är eller har varit lärare. Men att frågan som den är ställd här, där den egna upplevelsens påverkan av berättarperspektivet tydligt efterfrågas inte alls renderar i samma utfall som i den riktade budskapsfrågan indikerar att eleverna är mycket mer vana vid den typen av reflektioner och samtal och att det berättartekniska i litteraturundervisningen inte sammankopplas med läsoplevelsen. Att eleverna på andra sätt arbetat med berättarperspektiv och liknande är dock högst sannolikt, inte minst med tanke på att det är en del av det som ska bedömas när det gäller skönlitterärt arbete både i mellanstadiet och på högstadiet.

Vad som inte berörs i svaren

Som visats ovan är det en liten andel elever som överhuvudtaget har kommenterat till exempel det sätt författaren i sitt berättande använder tidsperspektiven från forntid och framtid för att belysa aktuella samhällsproblem. Ingen berör heller att författarens egen samtid är det tidiga 1980-talet, med kärnvapenkrigshotet hängande över alla som levde då (vilket gav avtryck i många kulturyttringar från tiden). Det kanske inte är så konstigt med så unga läsare, men samtidigt värt att observera då elever ofta har en stark språkkänsla för när något är "gammalt". Vi kan ana att det tidsperspektivet inte har kommit upp i samtalen. Det kan förvisso anses vara på en avancerad nivå som inte eleverna själva kan lyfta fram. Men att det finns en litteraturredaktisk potential här, för fördjupningar av vilka mänskliga frågor som var aktuella då romanen skrevs och som fortfarande är det, är tydligt. Att diskutera hur en roman från 1984 kan vara så mitt i de stora frågorna av idag kan ge viktiga perspektiv på hur fiktionsberättelsers angelägenhet kan bestå över tidsepokerna.

I den sammanfattning av romanen som gjordes tidigare framgår hur författaren på ett närmast övertydligt sätt sätter manligt och kvinnligt i

motsatsförhållande till varandra, där det kvinnliga icke-våldsiniciativet till slut blir det som får det förödande kriget mellan de tidigare samarbetande grannbyarna att sluta fred. I början av romanen sker också ett hövdingaval i dalbyn där den fredliga, kvinnliga kandidaten Signe med uttalad samarbetsinriktning avfärdas. Byn väljer istället den högljudde och krigshetsande Karl till hövding som snart har startat kriget om källan för att få ensamrätt och kontroll över den och fått alla män att överge sina tidigare fredliga byasysslor och istället bli aggressiva soldater. Inga elever nämner dessa genusaspekter i sina reflektioner om berättelsens budskap eller kring vilka frågor som väcks, trots att det är ett så framträdande och betydelsebärande tema genom hela berättelsen, och trots att många av elevsvaren berör det destruktiva som alla former av krigande för med sig. Ett enda exempel på reflektioner med genuskoppling finns från den öppna frågan, om vilka tankar och känslor som väcks, i ett svar från en högstadieselev: ”inga speciella känslor. Kanske att vi män gillar att kriga.”

Detta utfall säger sannolikt någonting om genusfrågornas undanskymda roll i skolorna i den aktuella kommunen, men kanske också i ett bredare perspektiv än så. Var finns genusfrågorna i dagens samhällsdebatt, några år efter Metoo? Tar de tillräcklig plats i den litteraturredaktiska forskningen där samhällsfrågor så ofta är i fokus? Nåväl, hela berättelsens komposition och inte minst upplösningen ställer det normerat manliga och kvinnliga mot varandra. Att detta inte väcker tankar och känslor eller uppfattas som något ”som boken vill säga” eller, om man så vill, ett budskap hos någon av de 614 läsarna måste anses som både förvånande och nedslående.

Men det är inte bara kopplingen mellan krig och fred i förhållande till berättelsens genuskodning som uteblir, utan också i stor utsträckning den typ av svar som kopplar samman miljöfrågor och naturtillgångar med väpnade konflikter. Det uppenbara här, att det är kontroll över källan och den makt den medför som är drivkraften till anfallskriget, berörs alltså i mycket liten utsträckning. Den här undersökningen genomfördes precis innan Rysslands invasion av Ukraina inleddes, där t.ex. tillgången och kontrollen av naturgas spelat en stor roll, och det är möjligt att utfallet skulle blivit ett annat om det varit några veckor senare. Vid svarstillfället var krig av den här sorten troligen avlagt för eleverna. Den avfallshantering av radioaktivt avfall som är planerad i deras kommun visar sig däremot på olika ställen i enkäten, där tankarna om avfall och ”slänga sopor” blir mer specifikt inriktat på kärnbränsle:

Lite. Jag kanske tänker mer på att så som vi lever nu påverkar jättemycket. t.ex kärnkraftverk avfallet som vi ska lägga i berggrunden. hålelr det verkligen så bra som dom säger liksom.

jag fick lite tankar om radioaktivitet och utsläpp

att krig är dåligt och bra för ingen och att vi inte ska gräva ner radioaktiva ämnen i marken

I romanen är det just miljöfarligt avfall som har föranlett att människorna förpassats till en förhistorisk teknologi många generationer innan karaktärernas livstid, och vi får mot slutet veta att nästan alla andra människor är utrotade. Även om detta bara antyds i början och inte blir tydligt förrän i slutet av boken, reagerar eleverna på ett ganska direkt sätt vilket framgår av de exempel som givits tidigare. Det finns kopplingar till industrialismen i enstaka svar, varav ett citerat tidigare i artikeln, som något som sparat ur och som lett till samhällets kollaps. Kanske att de svaren bäst uttrycker en mer holistisk syn på vad som kan leda till ett samhälles undergång, i en uttolkning där denna industrialismens urspårning inte enbart förstör livsmiljön utan också innefattar en destruktiv maktkamp om naturresurser, och en ekonomisk och social ojämlikhet.

Slutligen kan också nämnas att varken vänskapen mellan Anjo i dalbyn och Marja i bergsbyn som löper genom hela berättelsen och som är avgörande för händelseutvecklingen, eller den kärleksrelation som Anjo och Ola utvecklar under berättelsens gång berörs mer än i en handfull elevsvar. Ytterligare exempel på teman som inte berörs är relationen mellan föräldrar och barn, liksom bandet mellan syskon. Möjligen är de tematiska ingångarna och de olika delarnas betydelse för att skapa en dramatisk berättelse för svåra att se och koppla samman för eleverna. Hur allt detta vävs ihop och samspelar när författare bygger litterära texter framstår i ljuset av detta som en viktig sak att diskutera och reflektera över i litteraturundervisningen. Det är detta som gör läsningen "spännande" – och därmed utgör själva ingången till den utvecklande potentialen.

Litteraturredidaktiska slutsatser och möjligheter

I den löpande analysen som presenterats ovan framträder liknande mönster som i tidigare större empiriska studier vilka sammanfattades kort inledningsvis. Också i detta material har det visat sig vara så att merparten av de som läst och samtalat om *Kriget om källan* har tagit sig in i fiktionsvärlden, orienterat sig där och sedan också kunnat resonera om generella frågor, bortom fiktionen, som boken aktualiserar. Framförallt som svar på en budskapsinriktad fråga, men också utifrån den helt öppna inledningsfrågan som rör vilka tankar och känslor som väckts vid läsningen av romanen. Det handlar återigen om att 75 % respektive 78 % av läsarna gör denna utblickande reflektion när frågan ställs på det riktade sättet. Utifrån den teoretiska utgångspunkt som använts kan detta utfall ses som att läsarna har en litterär läsförmåga som är relativt utvecklad i den meningen att de kan resonera om generella och verklighetsanknutna frågor utifrån en specifik och utpräglad fiktionsberättelse. Detta kan också förstås som att en klar majoritet av eleverna har engagerat sig i läsningen av och samtal om berättelsen. Det är

ett första litteraturredaktiskt spår som inte alls är oviktigt att lyfta fram. Att en litteraturundervisning med fiktionsberättelsen i centrum, där elevernas tankar om det lästa utgör grunden för samtal enligt bokcirkelmodellen, har många positiva effekter är värt att poängtera i sin egen rätt, inte minst då den tid som lärare avsätter till fiktionsläsning i skolan tenderar att minska till förmån för sakprosaläsning (Vinterek et al. 2022). Andelen elever som tangerar modellens fjärde punkt och förmår att sätta sin läsprocess i ett metaperspektiv är emellertid få, även om det förkommer. Det finns särskilda enkätfrågor om detta som faller utanför studiens avgränsning, men det bör ändå nämnas här att resultaten indikerar att för att fler ska kunna nå till den nivån och till en litterär identitet behövs ett fördjupat arbete som läraren utformar och anför. Bland annat genom diskussioner om samspelet mellan form, innehåll och läsupplevelse som jag återkommer till nedan.

Samtidigt som resultaten ovan är positiva vad gäller engagemang och förmåga att göra vissa omvärldsorienterande reflektioner är det bara runt en tredjedel i respektive ålderskategori som faktiskt berör miljöaspekter, vilket kan tyckas lågt i förhållande till frågans aktualitet. De vanligaste svaren handlar om att krig aldrig leder till något gott, att samarbete behövs och liknande, och förvisso är det om krig boken till största del handlar. Men nästan ingen lägger ihop flera problemområden på ett sätt som visar på en förståelse för att frågorna hör ihop i ett större samspel. Allra tydligast blir detta när det gäller hur det manliga (krig/konflikt) och kvinnliga (fred/samarbete) skrivs fram av författaren och hur det hänger ihop med både berättarteknik och intrig. Även den ständigt pågående kampen i världen om kontroll över naturresurser som speglas i *Kriget om källan* på ett tidlöst sätt är värt att lyfta som en tematik som få elever kopplar ihop. Vänskap och kärlek som krigets motkrafter är ytterligare en sak som med några få undantag inte nämns alls i elevsvaren, som i stället talar om samarbete och fred i mer allmänna ordalag. Kanske kan det vara så att budskapsinriktningen i frågan påverkar utfallet på ett sätt som gör att eleverna inte breddar sina svar. Samtidigt kan det vara rimligt att se det som att påverkan från läroplanens formuleringar och möjligen också i vissa arbetssätt med lässtrategier i högre grad leder elever och lärare in i tankesätt där det finns ett givet svar på vad budskapet, i singularis, är? (För en fördjupad diskussion, se t.ex. Borsgård 2021; Erixon & Löfgren 2018; Wintersparv 2022.) Oavsett vilket så är också detta ett litteraturredaktiskt spår att gå vidare med genom att sträva efter att utforma en undervisning som har de många möjligheterna till tolkning och öppet samtal – som fiktionsberättelser både bjuder in till och som alla som deltar i sådana diskussioner utvecklas och lär sig av – i fokus. Här kan med fördel litteraturläraren på ett öppet sätt, *efter* att eleverna fått diskutera sina egna tankar om det lästa, komma in med frågor som kan ge nytt liv i samtalen såsom: Vad händer om vi ser det från det här hållet? Vem eller vilka har makt i den här berättelsen? Varför är det skrivet just så här tror ni? Detta står inte i motsatt position till bokcirkelmodellen, utan bygger vidare på den. Samtalen

blir både ett sätt för eleverna att fördjupa sin förståelse för texten och en plattform att bygga vidare på för läraren.

Vidare är det intressant att notera att en så liten andel av deltagarna i studien förmår att uttrycka sig kring hur det sätt berättelsen berättas påverkar deras läsning av den. En grupp elever formulerar svar som rör berättarperspektiv, men de är få. De flesta svarar ospecificerat med värdeomdömen som "spännande" eller "bra" utan att utveckla vidare vad det är som gör det spännande. Vissa elever som har upplevt berättelsen som svår nämner dock att författaren använder svåra ord och många personnamn. En anmärkningsvärt stor grupp svarar att de inte vet, 52 % på mellanstadiet och 35 % på högstadiet. Det här litteraturredaktiska spåret finns det mycket stor anledning att följa vidare. Till att börja med, vad är poängen med att studera berättarteknik om vi inte diskuterar vilken effekt den får på oss som läser? Att berättartekniken hör ihop med innehållet och att dessa inte kan skiljas åt är mycket tydligt i romanen, men alltså inte alls tydligt i många av elevernas svar. Det förekommer dock ett betydande antal svar på olika ställen i enkäten där eleverna uttrycker förvåning, att det blev konstigt, att man blev lite nyfiken för att det var så annorlunda det här med tidsperspektiven, som indikerar att det finns en stor potential i detta arbete. Där frågetecken uppstår är det alltid bra att gräva vidare. En mellanstadieelev uttrycker som ett svar på en av de enkätfrågor som inte fokuseras i studien att "jag tyckte att det var konstigt att framtiden blev som dåtid". En annan svarar så här på den första frågan om vilka tankar och känslor som väckts: "Jag tänkte väldigt mycken på om de va framtiden eller om de va för i tiden, men jag fick inga känslor från boken." Efter samtal och fördjupning kan den egna läsningen och medvetenheten utvecklas på ett sätt som tycks ha skett hos en tredje av mellanstadieläsarna som skriver (inte heller det som svar på den berättartekniskt inriktade frågan): "Jag gillade att den utspelade sig i framtiden. Jag tyckte om hur man inte kunde förstå det förrän i slutet. Det blev spännande så."

Avslutning

Låt mig efter denna diskussion i kortfattade ordalag återknyta till artikelns inledning och frågan om vad man kan lära sig av att läsa och samtala om skönlitteratur. En hel del har det visat sig här, liksom att det finns många möjligheter till fördjupning och fortsatta samtal för att ta detta lärande till mer utvecklade nivåer. I den processen har litteraturläraren en avgörande roll. Att ta sig in i berättelsens fiktionsvärld är alltid det första steget mot att utveckla sina tankar och sitt lärande. Därför är det viktigt att undervisa med berättelsen och boksamtalet i centrum och på ett nyfiket och intresserat sätt ta vara på elevernas läsupplevelser i undervisningen. Inte minst deras egna tankar om vilka frågor berättelsen väcker. Det visar den här studien. Den pekar också på behovet av att eleverna får hjälp med att medvetandegöra vad de faktiskt har tänkt och tolkat kring berättelsens innehåll och hur det är berättat. Vi

litteraturlärare behöver till exempel ta vara på möjligheter att diskutera sambandet mellan form och innehåll, inte separera dessa. Varför väcks känslor? Varför relaterar vi till verkligheten? Hur kan en 40 år gammal roman säga något om det liv vi lever här och nu? Detta motsägs inte av den öppna bokcirkelmetoden, utan bygger tvärtom vidare på de tankar och frågor eleverna har om texten och tar tillvara på dessa för att komma djupare. I den här typen av litteraturredidaktiskt arbete kan också eleverna själva bli mer medvetna om fiktionens potential för tankeutveckling och lärande och så småningom utveckla en litterär identitet. Det kan ta lite tid att nå dit, men resan är en mycket spännande sådan för både elever och lärare. Med den synen på sig själv som litteraturläsare, tolkare och aktiv boksamtalsdeltagare blir den inledande frågan om vad man kan lära sig eller utveckla genom att läsa påhittade berättelser, återigen provokativ. Detta för att svaren i det ljuset framstår som självklara, om än inte konkret uppräkningsbara i punktform eller mätbara utifrån kriterier, för varje litteraturläsande person. Och kanske är det till slut detta vi säkert kan säga om vad vi lär oss och utvecklar av att läsa och samtala om skönlitteratur; att vi med Langers ord utvecklar ett *litterärt tänkande* som i förlängningen omfattar och berikar livets alla situationer. Vilken kunskap kan egentligen vara viktigare?

Referenser

- Agrell, Beata (2009), "Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur", i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos, s. 19–148.
- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam.
- Almqvist, Lousie (2024), *Störande litteraturundervisning. Litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Stockholm: Ellerströms.
- Andersson, Pär-Yngve (2010), "Tid för litteraturredidaktiskt paradigmskifte", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3–4: 93–107.
- Aristoteles (1994), *Om diktkonsten*, Stockholm: Alfabeta.
- Bergman, Lotta (2007), *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra Gymnasieklasser*. Malmö: Holmbergs.
- Bergmark, Ulrika & Viklund, Sofia (2020), *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups.
- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för kultur- och medievetenskaper.
- Bortolussi, Marisa & Dixon, Peter (2003), *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradling, Björn (2020), *Låt romanen komma in – Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Jönköping: Jönköping University.

- Bruns, Cristina Vischer (2011), *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York & London: Continuum.
- Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Charmaz, Kathy (2014), *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Culler, Jonathan (1975), *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Degerman, Peter (2012), "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Eco, Umberto (2008), "Modellläsaren", i Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur, s. 120–137.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018), "Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet", *Utbildning & Demokrati*, 27(3): 7–33. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1106>
- Felski, Rita (2008), *Uses of literature*. Malden: Blackwell Pub.
- Felski, Rita (2020), *Hooked. Art and attachment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2006), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glaser, Barney (2010), *Att göra grundad teori. Problem, frågor och diskussion*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hultin, Eva (2012), "Svenskämnets traditioner som dold läroplan", i Tomas Englund, Eva
- Forsberg & Daniel Sundberg (red), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber, s. 277–288.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Johansson, Maritha (2015), *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet, Avdelningen för svenska och litteratur.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2023), "Litteraturläsare eller inte? Elever på IB-programmets förberedande år och deras läsarbiografier", *Acta Didactica Norden* 17(1): Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9728>
- Kadefors, Sara (2016), *Billie. Avgång 9:42 till nya livet*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Langer, Judith A. (2017), *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lowry, Louis (1993), *Den utvalde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyngfelt, Anna, & Nissen, Anna (2018), "Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet", *Utbildning och Demokrati* 27(3): 119–137. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1111>

- Martinsson, Bengt-Göran (2018), *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Miall, David S. (2006), *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Molloy, Gunilla (2007), *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Möller, Cannie (1984), *Kriget om källan*. Stockholm: En bok för alla.
- Nilsson Skåve, Åsa (2015), ”’När det tar slut och börjar om igen’: Ekokritiska perspektiv på Stefan Castas ungdomsdystopier”, *Barnboken* 38: 1–13. DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v38i0.200>
- Nordberg, Olle (2017), *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nordberg, Olle (2019a), *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt för ungdomar*. Uppsala universitet: Svenska i Utveckling 35.
- Nordberg, Olle (2019b), ”Lyrik som ingång till litteraturen: Litteraturredaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiets yrkes elever”, *Tidskrift För Litteraturvetenskap* 49(4): 57–66. DOI: <https://doi.org/10.54797/tfl.v49i4.6571>
- Nordberg, Olle (2020), *Litteraturredaktik. Teori, praktik, relevans, potential*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, Olle (2021), ”Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans”, *Utbildning & Lärande*, 15(2), s. 63–84. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, Olle (2022a), ”Litteraturredaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevs läsarreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi”, *Acta Didactica Norden* 16(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Nordberg, Olle (2022b), ”Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieläverna Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld”, i Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red), *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Lund: SMDI, s. 155–174.
- Nussbaum, Martha (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Torsten (2015), ”Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter”, i Torsten Pettersson (red), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam, s. 13–42.
- Rossof, Meg (2016), *Den jag var*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Rosenblatt, Louise (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

- Scholes, Robert (1998), *The rise and fall of English. Reconstructing English as a discipline*. London: Yale University Press
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Pedagogik, språk och ämnesdidaktik.
- Skolverket (2022). "Svenska". *Läroplan för grundskolan. (Lgr 22)* <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket (2024). "Svenska". *Läroplan för gymnasieskolan (Gy11)* <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Taikon, Katarina (2017), *Katitzi*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Thavenius, Jan (2005), *Öppna brev. Om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Torell, Örjan (2002), "Kapitel 1–4", i Örjan Torell (red), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12, s. 11–100.
- Thornberg, Robert (2012), "Informed Grounded Theory". *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(3): 243–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tysklind, Emma N., Areskoug, Linn, & Hultin, Eva (2024), "Political emotions in a literature classroom", *Pedagogy, Culture & Society*:1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2382262>
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats & Liberg, Caroline (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. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier. En studie om gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Linköpings universitet, Avdelningen för kommunikation, litteratur och svenska.
- Wibeck, Victoria (2010), *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wintersparv, Spoke (2022), "The Role of Aesthetics in Swedish Literature Studies: A Survey beyond Measurability of the Teaching of Literature". *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(3): 441–457. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869088>

- Zunshine, Liza (2006), *Why we read fiction. Theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Ågerup, Karl (2023), "Att närma sig Mellanöstern genom fiktionsläsning – gymnasieelever läser Yasmina Khadras *Sirenerna i Bagdad*", *Forskning om undervisning och lärande* 11(2): 6–29. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18400>
- Årheim, Annette (2008), *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga lärares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press 2007.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Biografi

Olle Nordberg är universitetslektor i litteraturvetenskap och docent i didaktik med inriktning mot svenska. Han är verksam vid institutionen för litteraturvetenskap och retorik vid Uppsala universitet och undervisar där inom lärarutbildningen. Nordberg har återkommande i sin forskning kombinerat resultat från stora läsundersökningar med litteraturredaktisk teori, och har med stöd i detta betonat vikten av att väga in elevers och lärares perspektiv i den litteraturredaktiska diskussionen. Nordberg har också fördjupat sig inom lyrikdidaktikens område samt gjort studier om relationen mellan verksamma svensklärares ämnessyn, planering och praktiska genomförande av undervisning. Nordberg leder forskningsseminariet SELD (Seminariet för litteraturredaktik) i Uppsala. Han har även en lång erfarenhet av arbetet som svensklärare i gymnasieskolan.

Framtidens svensklärare och ekokritiska perspektiv på klimatfiktion

Ann-Sofie Persson

Abstract

I den här artikeln undersöks hur blivande ämneslärare i svenska tar sig an framtiden i litteraturen och litteraturredaktiken i framtiden. Genom en tematisk studie av lärarstudenters examinationsuppgifter på en kurs i litteraturvetenskaplig teori och metod belyser studien hur de analyserar och tolkar klimatfiktion i romanen *Blå* (2018) av Maja Lunde (f.1975), planerar undervisningsmoment utifrån ekokritiska perspektiv och positionerar sig i förhållande till sina framtida elever och sin litteraturundervisning. Resultaten visar att lärarstudenternas analyser av klimatfiktionen är delade mellan de som ser romanens dubbla tidsperspektiv ur ett orsak-och-verkanperspektiv och de som utmålar naturen i framtidsscenarioet som hämndlysten och antropomorf. Därigenom framkommer lärarstudenternas varierande syn på människan och naturen. Deras analyser framstår både som känslomässigt engagerade och sakliga i förhållande till romankaraktärernas krockande natursyner och de lyfter sofistikerade, filosofiska resonemang om människans position i förhållande till naturen. De planerade undervisningsmomenten lyfter en mängd angreppssätt i förhållande till klimatfiktion men öppnar även upp för ekokritikens användningsområden i svenskämnet utanför det strikt litteraturredaktiska genom att introducera skrivande i textanalytiska såväl som i bruksgenrer eller kreativt skrivande. De bilder av både lärares och elevers roller som går att utläsa ur lärarstudenternas lektionsplaneringar tyder på att de betraktar ekokritik och klimatfiktion som ett relativt intressant och utmanande perspektiv. De är måna om att följa gällande styrdokument och att skapa undervisning som väcker engagemang snarare än klimatångest. De framställer sig själva som kunskapsförmedlande, strukturerade och tydliga. Eleverna föreställer de sig omväxlande som i behov av stöttning och som mogna att själva ta ansvar för sitt eget lärande.

Inledning

Framtiden har i alla tider fascinerat människan och utgjort en källa till fantasifulla föreställningar, i litterära som i olika konstnärliga skepnader. Jämte framtidsskildringar med teknologiska förtecken som science fiction, har ett annat uttryck för människans nyfikenhet på och oro inför framtiden sett dagens ljus, i vad som kallas *cli-fi*, eller klimatfiktion, där miljöns betydelse för livet på jorden är central. Klimatfiktion har siktet inställt på framtidsscenarioer med fokus på klimatförändringarnas påverkan på världen vi lever i och därmed på oss som människor. Vissa hävdar, som Milner &

Burgmann (2018), att cli-fi är en underkategori av sci-fi och inte en egen genre. Perrin (2020) lyfter att cli-fi existerar i ett flertal olika typer av berättelser som till exempel science fiction, apokalyppsskildringar, äventyrsromaner, fantasy och realistiska romaner, det vill säga inte nödvändigtvis är en underkategori till science fiction, och intresserar sig för den korpus som samlar texter med klimatförändringar som gemensam tematik. Hon urskiljer vissa tendenser i den samtida klimatfiktionen. Exempelvis vinnlägger den sig ofta om att erbjuda realistiska och trovärdiga förklaringsmodeller till miljökatastrofer och till den överhängande kollapsen och bygger mindre på apokalyptiska berättelser om världens undergång (Perrin 2020; se även Schneider-Mayerson 2018: 474, not 6). I den här undersökningen har klimatfiktionens exakta genretillhörighet mindre bäring på resultatet. Med klimatfiktion menas här berättelser där naturen skildras i ett tillstånd av kris, vilket gör relationen mellan människan och hennes omvärld besvärlig, och där krisen beror på klimatförändringar. Handlingen kan utspela sig både i nutid och i framtiden.

Ekokritiken, som har växt fram som en litteraturteoretisk inriktning som undersöker framställningen av naturen och dess roll i skönlitteraturen, har också visat sig användbar för att studera klimatfiktion. Det uppsving som ekokritiken har fått inom litteraturvetenskapen under de senaste decennierna, samt den uppmärksamhet som har ägnats åt klimatförändringar och hållbarhetsperspektiv såväl i skolans styrdokument som i litteraturredaktiken (Löwe & Nilsson Skåve 2020) aktualiserar frågan om hur blivande lärare ska ta sig an dels berättelser som klimatfiktion, dels ekokritiska perspektiv för att läsa dem inom ramen för sin undervisning. I denna studie undersöks hur blivande ämneslärare i svenska förhåller sig till ekokritiska perspektiv på skönlitteratur, specifikt när det gäller klimatfiktion. Detta görs genom att analysera ett material bestående av lärarstudenters svar på en examinationsuppgift i en kurs i litteraturvetenskaplig teori och metod. I kursen diskuteras och appliceras ett flertal teorier, däribland ekokritiska perspektiv. Valet av klimatfiktion är anpassat för att tydliggöra det ekokritiska perspektivets tillämpning på skönlitterärt material och har gjorts av undervisande lärare på kursen. Det är alltså de svar som behandlar ekokritik och klimatfiktion som har valts ut för studien. Det övergripande syftet med föreliggande artikel är alltså att utröna och belysa hur blivande svensklärare tar sig an och resonerar kring framtiden i litteraturen och litteraturredaktiken i framtiden.¹

Den skönlitterära text som har stått i fokus under kursen i samband med ekokritik är romanen *Blå* (2017, sv. 2018) av Maja Lunde (f. 1975). Romanen ingår i en tetralogi som består av *Binas historia* (2015, sv. 2016), *Blå* (2017,

¹ Författaren till artikeln vill tacka deltagarna vid LDN:s konferens vid Linnéuniversitetet, vid PASL:s forskarseminarium vid Linköpings universitet och vid det Högre seminariet i Litteraturvetenskap vid Södertörns högskola för värdefulla inspel på detta projekt.

sv. 2018), *Przewalskis häst* (2019, sv. 2021) och *Drömmen om ett träd* (2022, sv. 2023). Tetralogin har kallats en ”dystopisk klimatkvartett” (Wall 2023) och tillhör på ett uttalat sätt klimatfiktionen.

Blå kretsar kring två huvudpersoner: Signe, vars historia utspelar sig 2017, och David, som lever i framtiden, år 2041, och deras respektive kamp mot klimatförändringarna. Signe som bor i Norge och är klimataktivist, slåss för bevarandet av glaciären och älven i sin hemkommun. David lever i ett dystopiskt framtida Frankrike, som härjas av bränder, och tvingas fly från sin hemstad tillsammans med sin familj. Hans fru Anna och yngsta barn August försvinner under flykten undan elden och han blir ensam kvar med sin dotter Lou som klimatflykting. Ytterligare karaktärer av betydelse för att förstå lärarstudenternas exempel ur romanen utgörs av Signes ungdomskärlek Magnus, samt Iris och Bjørn som är Signes föräldrar. Bjørns och Iris olikheter ställs på sin spets när hon driver på utvecklingsprocesser som hotar miljön medan hennes man arbetar för bevarandet av djurarters habitat. Magnus och Signe känner varandra sedan barnsben och har i ungdomen engagerat sig i miljöaktioner tillsammans, men ganska tidigt går de skilda vägar efter att Magnus väljer att arbeta för Iris och bidra till utbyggnaden av vattenkraften i hembygden. Han är också den som står bakom försäljningen av isbitar som tagits från den lokala glaciären till exklusiva, utländska kunder, ett projekt som upprör Signe och framkallar den protestaktion som för dem samman efter så många år.

Ekokritik i förhållande till skolans styrdokument

Då utbildningen av blivande lärare kalibreras mot de styrdokument som är gällande i svensk skola har skrivningar ur *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy11) på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se) som pekar mot miljöperspektiv använts för att motivera att ekokritiken studeras inom ramen för kursen i litteraturvetenskaplig teori och metod. I första delen av *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy 11) med rubriken ”Skolans värdegrund och uppgifter” hittar man i underavdelningen ”Gymnasieskolans uppdrag” ett antal olika kursiverade begrepp som skolan ska förhålla sig till som exempelvis jämställdhet; sexualitet, samtycke och relationer; det etiska perspektivet och miljöperspektivet. Det som är relevant för föreliggande studie är givetvis miljöperspektivet, som ”i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (Skolverket 2011).

Självfallet är dessa skrivningar i läroplanen sådant som åligger samtliga lärare i svensk skola att bidra till, och som för svensklärare specifikt kan handla om att välja skönlitteratur som tematiskt inriktar sig på miljö och klimat. Det står även att läsa i den andra delen av läroplanen, ”Övergripande

mål och riktlinjer”, under rubriken ”Kunskaper”, att skolan har som mål att varje elev ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och ”kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling”. I avsnittet ”Normer och värden” kan man läsa att skolan har som mål att varje elev ”visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv” (Skolverket 2011). Samma skrivningar återfinns i den kommande läroplanen, Gy25 (Skolverket 2025). Allt detta sammantaget visar ett behov för blivande svensklärare att ha kunskap om ekokritiska perspektiv.

Materialbeskrivning

Det material som insamlades bestod av 51 studenters examinationsuppgifter, fördelade över fyra årskullar på samma kurs, bestående av totalt 152 studenter.

Examinationsuppgifterna består av tre typer av frågor, där ekokritiska perspektiv och skönlitteratur som lämpar sig för ett sådant angreppssätt kan vara aktuella. Den första typen innebär kort sagt att studenten ska redogöra för en viss utpekad litteraturteoretisk inriktning – utifrån dess framväxt, dess utveckling, dess olika uttryck och applikationer, exempelvis. Den andra typen består av att analysera specifika skönlitterära texter utifrån en angiven litteraturvetenskaplig teori. Den tredje typen innebär att studenten planerar och presenterar ett undervisningsupplägg där ett visst utvalt litteraturvetenskapligt perspektiv och viss skönlitteratur ska ingå.

För att examinationen ska täcka in en större del av kursinnehållet och därmed ett större urval av skönlitteratur samt litteraturvetenskapliga teorier och metoder, examineras studenterna aldrig med ett ensidigt fokus på en enda teoretisk inriktning utan de förväntas lösa uppgifter utifrån en kombination av perspektiv och skönlitteratur. Eftersom alla svar på frågetyp ett är förhållandevis lika, då det handlar om att utgå från kurslitteraturen, har fokus lagts på frågetyp två och tre. I dessa har studenterna friare tyglar att själva välja exempel ur de skönlitterära verk som ska analyseras och att vinkla det undervisningsupplägg som ska presenteras. Båda examinationsuppgifterna rör sådan skönlitteratur som har behandlats på kursen, men när studenternas ombeds att planera undervisning kan de även introducera andra texter eller material, så länge de också använder den angivna skönlitteraturen.

Analysen i föreliggande studie består alltså av en granskning av olika studentgruppers svar på antingen en fråga av typ två eller av en fråga av typ tre. Härigenom är förhoppningen att studenternas egna attityder, ståndpunkter och tolkningar ska framträda tydligare. Givetvis finns det en medvetenhet om att studenter i regel skriver examinationsuppgifter som de bedömer har goda chanser att uppnå ett godkänt betyg. Trots detta finns goda förutsättningar att komma åt studenternas inställning till både ekokritik och klimatfiktion, samt att få syn på deras positioneringar som blivande lärare och de föreställningar

de har om sina framtida elever genom den relativa frihet som råder i utformningen av svaren och den bredd och originalitet som ryms inom ramen för godkänt.

I materialet finns studenters ekokritiska analyser av Lundes roman *Blå* och andra studenters planeringar av undervisning där ekokritik används tillsammans med Lundes roman. Varje student har mellan åtta och nio sidor text till sitt förfogande för att besvara samtliga frågor.

Tillvägagångssätt och etiska överväganden

För att få studenternas medgivande att analysera deras svar på examinationsuppgiften mejlades fyra studentgrupper som under de senaste fem åren gått kursen. Av de 152 studenterna svarade 51 jakande. Inga svarade nekande, men vissa hade avslutat sina studier och deras studentmejladresser genererade inga svar. Inga ytterligare försök gjordes för att kontakta dessa på annat sätt. På förfrågan att medverka var svarsfrekvensen i var och en av de fyra studentgrupperna mellan 24 och 41 %, vilket ger ett genomsnitt på 34% som svarat.

Med tanke på att läraren som bad om medgivande ingår i den gruppen lärare som även handleder och examinerar examensarbeten för samma studentgrupper skulle eventuellt någon kunnat känna att de borde ställa upp, vilket inte kan uteslutas. Det har tagits med i beaktande av utformningen av samtyckesförsäkringen. Alla studenters samtycke till att ingå i studien har getts utifrån en presentation av projektet och givet att deras svar anonymiseras. Det kommer alltså inte anges till vilken årskull studenterna vars svar har använts hör, vilket betyg en uppgift genererade eller på annat sätt knyta de enskilda resultaten till en viss person.

I analysen fokuserades inledningsvis dels vilka frågor som står i centrum i studenternas ekokritiska romananalyser, dels vilka angreppssätt som studenterna väljer i sina planerade undervisningsmoment. Utifrån dessa föddes ytterligare frågor som preciserade de initiala och utgör studiens frågeställningar:

- Vilka underliggande antaganden om natur, miljö och klimat kan man utläsa ur det som står i centrum i lärarstudenternas romananalyser?
- Hur visar sig lärarstudenternas positioneringar i förhållande till ekokritiska perspektiv i svenskämnet i de angreppssätt som de väljer i sina planerade undervisningsmoment?
- Hur framträder olika möjliga roller i utbildningssammanhang i lärarstudenternas svar på examinationsuppgifterna (studenter, (blivande) lärare, elever)?

Resultatredovisningen och analysen presenteras nedan utefter de angivna frågeställningarna i tur och ordning och bygger sålunda på lärarstudenternas romananalyser i den första delen och på deras planerade undervisningsmoment i den andra och tredje delen. Romananalyserna har analyserats tematiskt utifrån innehållet i första hand. Rent konkret har det inneburit en noggrann granskning av vilket tematiskt innehåll som lärarstudenterna har tagit fasta på i sina romananalyser. Sedan har uppmärksamheten ägnats åt det språkbruk som lärarstudenterna använder sig av och genom att undersöka vad de talar om, och hur, har det varit möjligt att utläsa vilka underliggande antaganden om natur, miljö och klimat som finns i lärarstudenternas romananalyser och att erbjuda tolkningar av dessa.

Lärarstudenternas texter som beskriver de planerade undervisningsmomenten har genomgått en liknande process, där två spår har kunnat urskiljas: ett mer allmänt om vilka litteraturredaktiska undervisningsmetoder de iscensätter och ett mer specifikt om hur de omsätter det ekokritiska perspektivet i konkreta frågor som eleverna ska bearbeta. Genom en systematisk analys av både de av lärarstudenterna valda undervisningsmetoderna och de frågor som de presenterar för sina elever har deras positioneringar i förhållande till ekokritiska perspektiv i svenskämnet framträtt. Samtidigt som analysen åskådliggjorde dessa olika positioneringar framstod även de sätt på vilka lärarstudenterna iscensatte sig själva i rollen som blivande lärare och hur de föreställde sig sina framtida elever som väl värda att undersöka. Detta behandlas i studiens sista del.

Genom hela artikeln ställs resultaten mot tidigare studier utifrån ekokritiska perspektiv i litteraturredaktiska sammanhang. Det hela avslutas med en kort sammanfattning och diskussion.

Ekokritik, klimatfiktio och litteraturredaktik

För att underlätta förståelsen av resultatredovisningen ska i det följande redogöras för olika aspekter på ekokritik och klimatfiktio, samt hur dessa förhåller sig till litteraturredaktiken.

Intresset för naturens framställning och funktion i skönlitteraturen blev systematiserat under 1990-talet i den amerikanska kontexten, även om det givetvis redan fanns undersökningar med ekokritiskt anslag långt tidigare. Dessa beskrivs av Cheryl Glotfelty som en skara isolerade inslag där "[e]ach was a single voice howling in the wilderness" (Glotfelty 1996: xvii). Glotfelty's bild av dessa tidiga ekokritiska studier som ensamma ylanden i vildmarken understryker behovet av att skapa en flock. Projektet med att sammanföra denna stora mängd artiklar i en antologi gjordes tillsammans med Harold Fromm och resultatet fick titeln *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (1996). Antologin synliggör ekokritiken som litteraturvetenskaplig inriktning och blir startskottet för en mer samlad forskningsinsats. I antologins inledning definieras ekokritik som studier som intresserar sig för relationen mellan litteratur och den fysiska omgivningen och som

anlägger "an earth-centered approach to literary studies" (Glotsfeldt 1996: xviii). Ekokritik kan även beskrivas som ett sätt att undersöka hur litterära texter representerar natur och tar sig an miljöteman (Beach, Share & Webb 2017: 40). Ytterligare ett sätt att beskriva ekokritiken är att den kan "definieras som ett humanistiskt forskningsfält där skönlitterära texter, eller andra konstnärliga yttringar, sätts i relation till ekologiska frågeställningar" (Löwe & Nilsson Skåve 2020: 11).

Ursprungligen framtagen för specifika litterära genrer som romantisk poesi, kom ekokritiken att intressera sig för hur naturen konstrueras i språket och ifrågasätta binära dikotomier som natur/kultur, för att senare komma att lägga fokus på miljöfrågan i konstnärlig gestaltning. Inom ekokritiken ryms även ekofeminismen som kan beskrivas som ett perspektiv som synliggör hur binära motsattpar är kopplade till makt, så att mannen och kulturen värderas högre än kvinnan och naturen (Beach, Share & Webb 2017: 41).

Några begrepp som återkommer regelbundet i föreliggande studie är antropocentrism, "ett människocentrerat synsätt", och ekocentrism, "ett naturcentrerat, där människan är en del i naturen, men inte har en överordnad position" (Löwe & Nilsson Skåve 2020: 12). Andra begrepp som används för att beskriva ytterligare natursyner är det djupekologiska, det neoplatonska, och det metafysiska synsättet. Djupekologin grundar sig i den norska filosofen Arne Naess tankar att naturen, liksom människan som är en del av naturen, har ett inneboende värde, oavsett dess instrumentella värde för människan (Garrard 2012: 23–26; Soper 1995: 256–257). Det neoplatonska perspektivet pekar på samhörigheten mellan allt levande, enade i en lång kosmologisk kedja, där människan är placerad i en mellanposition, underordnad gud och änglar men överordnad djuren och växterna, men alltid en del av naturen (Soper 1995: 21–25). Det metafysiska perspektivet gör naturen "till något annat än en samling fysiska och biologiska fenomen", något annat än "människans fysiska omgivning" (naturen), gör naturen till en helhet med andliga dimensioner (Naturen) (Tenngart 2019: 154).

Klimatfiktion, som redan berörts, tecknar bilden av hur i första hand människan hanterar klimatkrisen (Beach, Share & Webb 2017: 51) och är därmed antropocentrisk i någon mån. Klimatfiktion kan också ses både som ett svar på klimatkrisen och som ett försök att kartlägga den inneboende komplexiteten i densamma (Ahlberg 2021: 2). Samtidigt som klimatfiktion visar vilka effekter framtida klimatförändringar skulle kunna få på både individer och samhällen, erbjuder den också ett narrativ som kompletterar den vetenskapliga diskursen och den skapar därmed en rikare och mer balanserad förståelse för framtiden. Den har förmåga att uppmärksamma relationen mellan kapitalism och konsumtion och pekar på klimat(o)rättvisa (Beach, Share & Webb 2017: 52, 61–63; se även Schneider-Mayerson 2018).

Både ekokritiska perspektiv i allmänhet och klimatfiktion mer specifikt har väckt stort litteraturredaktiskt intresse (Garrard 2011a; Gabriel & Garrard 2011; Beach, Share & Webb 2017; Löwe & Nilsson Skåve 2020; Ahlberg

2021). Det har till och med hävdats att ekokritiken redan från det att den uppstod har varit upptagen av pedagogiska frågor, med exempelvis Greta Gaard som redan under 1980-talet underströk vikten av studentcentrerat lärande (Garrard 2011b: 1–2). Den litteraturdidaktiska litteraturen fokuserar på en rad olika element, exempelvis fördelar respektive risker med ekokritisk undervisning. En fördel med att använda ekocentriska texter i undervisningen är att de kan åskådliggöra den njutning som naturen kan ge, och som står i stark kontrast till nöjet att konsumera (Gabriel & Garrard 2011: 121). Risker med att undervisa utifrån ekokritiska perspektiv som framhålls är att det kan uppfattas som moraliska pekpinor, eller att det bidrar till att skapa handlingsförklaring istället för solidaritet och engagemang (Gabriel & Garrard 2011: 119; Löwe & Nilsson Skåve 2020: 9). Detta gäller särskilt när den apokalyptiska diskursen används för att tala om klimatförändringar (Gabriel & Garrard 2011: 119).

Ett sätt att hantera denna risk är att undervisa med ett uttalat syfte att hjälpa studenter eller elever att skapa beredskap inför ett samhälle i kris, klimatkris exempelvis. Istället för att betrakta kris som en diagnos på ett problem med dödlig utgång, vilket kan resultera i ångest, ilska eller uppgivenhet, gäller det att visa studenter att de har handlingsförmåga att engagera sig för att förändra samhället radikalt och bidra till en grön omställning med allt vad det innebär av socioekonomiska reformer. Studenterna kan då bortom katastrofscenarier ta sig an krisen på ett realistiskt sätt (Ahlberg 2021: 1). Med rätt stöttning behöver inte läsaren bli överväldigad, utan läsningen kan bli ”a method of fostering specific futures”. Det som utmärker dessa framtider, och därför bör vara en del i litteraturdidaktiken, är det osäkra och krisartade, och behovet av sofistikerade läsarter för att hantera en tillvaro i ständig förändring (Ahlberg 2021: 3). I det arbetet kan det vara viktigt att poängtera att kris inte bör uppfattas som ett avbrott i normaliteten som man efteråt återkommer till utan som något man kommer igenom och utvecklas av (Ahlberg 2021: 4). Ahlberg menar att vår roll som pedagoger är att förbereda våra studenter för en tillvaro som skiljer sig åtskilligt från både nuet och det förflutna (2021: 5). Genom att hjälpa studenter att identifiera och främja handlingsfrihet ger lärare sitt bidrag till skapandet av framtidens medborgare och beslutsfattare (Ahlberg 2021: 12). Att skapa utrymme för handlingskraften och insikten att vi kan påverka vår egen framtid lyfts återigen som en viktig litteraturdidaktisk ingrediens. Om vi låter tystnaden omsvepa klimatförändringarna och inte inkluderar dem i de perspektiv som behandlas när skönlitteratur studeras, tillåter vi en normalisering av system som inte är hållbara och av ideologier med förödande konsekvenser för allt och alla, menar Beach, Share & Webb (2017: vii; se även Schneider-Mayerson 2018: 493). Genom att utforska exempelvis klimatfiktion, ges elever möjlighet att föreställa sig olika typer av framtid, däribland en värld där trygghet, hälsa, rättvisa och hållbarhet står i centrum (Beach, Share & Webb 2017: 6). Läsningen av klimatfiktion kan dock ha olika konsekvenser och resultera i allt från en skärpt medvetenhet om

klimatförändringarna till nedstämdhet och känslor av hopplöshet. Vilken känsla som läsningen väcker kan också inverka på hur vi agerar efteråt – genom att engagera oss eller genom att försöka undkomma den kognitiva dissonansen med hjälp av undvikande beteende (Schneider-Mayerson 2018: 489–490).

Ekokritiska perspektiv inom litteraturredaktiken behandlar även frågor om hur intresset för naturen kan höjas. ”Kunskap om och kärlek till naturen är grundläggande för att människor ska prioritera hållbarhetsfrågor”, menar Nilsson Skåve & Löwe, som sätter fingret på en annan aspekt som inte uppmärksammas lika mycket i den anglo-amerikanska forskningstraditionen, nämligen en positiv inställning till naturen. Att besitta denna främjar ”*ekolitteracitet* – förmågan att relatera till naturen”, eller ”den miljöetiska skolning som med fördel kan ske parallellt med estetiska upplevelser. Denna process kan innebära en rörelse från ett antropocentriskt till ett mer ekocentriskt förhållningssätt” (Löwe & Nilsson Skåve 2020: 11–12). Ökad ekolitteracitet kommer alltså både av att tillägna sig kunskaper om miljö och klimatpåverkan som av upplevelser av glädje och njutning i relation till möten med skönlitteratur.

Utifrån denna genomgång av och i dialog med olika perspektiv på ekokritik, klimatfiktio och litteraturredaktik med ekokritiska förtecken, inleds resultatredovisningen.

Underliggande antaganden om natur, miljö och klimat i lärarstudenternas romananalyser av *Blå*

I den första examinationsuppgiften ombeds lärarstudenterna att redogöra för ekokritikens framväxt, att definiera några centrala begrepp som kan användas i analysen av skönlitterära texter, samt att visa hur ekokritik och feminism kan kombineras. Sedan ska de formulera minst fem frågor med ekokritiskt perspektiv att ställa till en skönlitterär text. I den andra examinationsuppgiften ska de använda några av dessa frågor för att analysera *Blå*, och det är dessa romananalyser som granskats här. Hur lärarstudenterna organiserar sin analys, vilka frågor de utgår ifrån och vilka exempel ur romanen de bygger sina resonemang utifrån är helt valfritt. Givetvis återkommer både frågor och belysande exempel som har diskuterats i seminarier under kursens gång, och man kan anta att studenterna i viss mån reproducerar läsningar och tolkningar som har fått lärarens gillande, men uppgiften är helt öppen och många studenter introducerar nya exempel ur romanen för att belysa originella infallsvinklar. I det följande redovisas och analyseras både nyskapande och generiska eller återkommande svar i studenternas examinationsuppgifter. Ett antal gemensamma nämnare urskiljs i materialet, vilket innebär att dessa aspekter behandlas av flera lärarstudenter, ibland på olika sätt. Urvalet bygger inte på en systematisk kartläggning av frekvens bland svaren, utan baseras på det tematiska innehållet och dess möjlighet att besvara frågan om vilka

underliggande antaganden om natur, miljö och klimat som står att finna i dessa texter.

Det dubbla tidsperspektivet

I ett flertal av lärarstudenternas romananalyser av *Blå* läggs fokus på hur naturen driver berättelsen framåt inom det dubbla tidsperspektiv som romanen struktureras efter. Många menar exempelvis att Davids del gestaltar hur människan har påverkat naturen negativt, vilket leder till hans flykt undan eldsvådorna. Flera studenter understryker att *Blå* tillhör den typen av klimatfiktion som innehåller en påtvingad migration, beroende på klimatförändringar, och som skildrar konflikter som uppstår på grund av exempelvis vattenbrist (Beach, Share & Webb 2017: 62). En lärarstudent preciserar att det som karaktären Magnus uppfattar som människans storhet, det vill säga hennes förmåga att tämja naturen och utvinna dess resurser för egen vinning, är det som i romanen påstås göra Davids situation så utsatt: "Han lever i en ödesdiger torka som ger upphov till bränder och sinande vattenreserver." Studenten driver resonemanget vidare genom att diskutera Magnus åsikt, nämligen "att människan har en förmåga att planera" och att agera ansvarfullt med tanke på kommande generationer. Magnus uppfattning ifrågasätts sedan: "hur kommer det se ut när jordens resurser är utarmade, när klimatförändringar skapar torka, översvämningar och andra naturkatastrofer? David är den som lever genom den planeringsförmåga som Magnus menar att människor har." En genuin upprördhet över Magnus positionering och framför allt dess konsekvenser kan skönjas i studentens svar, som klart och tydligt kopplar samman Magnus attityd och Davids situation. Ett annat perspektiv lyfts av en student som menar att Magnus visar på det positiva med mänsklighetens utveckling och "för fram argument för att människan också lyckats skapa något gott av naturen". Därför, menar studenten, bidrar parallellhandlingen till att olika relationer till naturen kan visas: "Davids berättelse, från situationen i flyktinglägret cirka 20 år senare, vittnar om en situation där naturen har tagit kontroll över en maktlös människa." En noggrann tolkning av studenternas utsagor ger vid handen att de bygger på lite olika underliggande antaganden. Där de två första studenternas texter ger uttryck för ett kritiskt perspektiv på ingenjörskonstens fördelar, verkar den tredje studentens text näras av större optimism när det gäller teknologiska framsteg och tillvaratagandet av resurser, och naturen utpekas som den som tar kontrollen. Här görs alltså inte en direkt koppling mellan det som händer i Signes berättelse och det som David faller offer för.

Tanken att det är ombytta roller i Davids delar, såtillvida att det där är klart att naturen har makten, uttrycks även hos en annan student: "Där är det naturen som rånar människorna ifrån tillgångar, t.ex. vatten och frukter som inte längre kan odlas." Inte heller här görs någon direkt koppling mellan tidsrymderna, inget resonemang förs kring hur handlingar i Signes tidevarv har lett till situationen i Davids. Ordvalet "rånar" med naturen som subjekt

suddar helt ut att skicket naturen befinner sig i är en direkt konsekvens av de val som har gjorts i Signes delar, vilket är den tolkning som görs av de två första studenterna som nämns här, och även av en tredje som skriver: "Situationen i 2040-talets Europa i romanen visar att människans utnyttjande av miljön slutligen leder till att hennes egen existens omöjliggörs" eller ytterligare en som menar att "romanen gestaltar en potentiell framtid där människans oansvariga hantering av naturen har resulterat i sinande naturresurser och vattenbrist vilket i sin tur har resulterat i krig och kaos". Två riktningar kan alltså anas i svaren. Antingen ställer sig studenterna på samma sida som författaren till romanen, som tydligt vill lyfta att dagens sätt att hantera naturens resurser inte är hållbart, eller ser de i romanen olika sätt att förhålla sig till naturen och miljön, där Magnus resursoptimistiska attityd (Garrard 2012: 18–21) inte diskuteras i relation till den dystopiska framtid som David lever i, utan där naturens agens utpekats som problemet, då den så att säga slår tillbaka på människan (jfr. Schneider-Mayerson 2018: 491–492, som diskuterar hur konservativa skeptiker eller klimatförnekare läser klimatfiktion).

Båda dessa inriktningar korrelerar till Ahlbergs antagande att litteraturen fungerar både som en plats skild från verkligheten där läsaren kan föreställa sig möjliga handlingar i en given situation och som en förespegling av en framtida verklighet där de förväntas utföra liknande handlingar som de som utförs inom ramen för berättelsen (Ahlberg 2021: 14). Antingen ser lärarstudenterna framtiden an som en omöjlig hjältesaga där de slåss mot en oövervinnelig, hotfull natur, eller som konsekvensen av dagens beslutsfattare som de fortfarande har en chans att stoppa. Handlingskraft är fortfarande en möjlighet, hoppet om förändring fortfarande levande. Gabriel & Garrard (2011) framhåller att en svårighet med att undervisa om klimatförändringar är den apokalyptiska diskurs som används för att tala om dem. De ger exempel som att jorden hämnas eller att människan utpekats som den sista generationen, och menar att dessa riskerar att skapa apati och handlingsförlamning snarare än engagemang och handling hos studenterna (Gabriel & Garrard 2011: 119). Balansen är svår för lärare att upprätthålla, hävdar Gabriel & Garrard, mellan en hoppfull och solidarisk inställning å ena sidan, och medvetenheten om kris och kollaps å den andra (2011: 119). Denna ambivalens går också att uppfatta i lärarstudenternas romananalyser, som pendlar mellan att tolka naturen som ond och att etablera kopplingen mellan romanens dåtid respektive nutid, mellan att utmåla David som offer för den hotfulla naturen och att peka på Magnus och Iris ansvar för Davids dystopiska värld.

Olika natursyner

Lärarstudenterna visar även hur de olika karaktärernas ofta motsatta natursyner "skapar en flerdimensionell tolkningsmöjlighet", som en student väljer att uttrycka det. De natursyner som nämns är antropocentrisk,

ekocentrisk, djupekologisk, neoplatonsk, och metafysisk, vilket motsvarar väl de som tagits upp i kurslitteratur och under kursens gång. Dessa natursyner kopplas inte bara till olika karaktärer utan till den allvetande berättaren som ytterst ansvarar för det perspektiv som anläggs i romanen, vilket i någon mån bekräftar påståendet att "those who tell the stories control the future" (Beach, Share & Webb 2017: 1). Många studenter nämner Magnus och Iris som antropocentriskt drivna karaktärer, i motsats till Signe och Bjørn, vilka tillskrivs alla de övriga natursynerna av olika representanter inom studentgruppen. David räknas också till de karaktärer som drivs av antropocentrism, men när det gäller berättarens perspektiv uttrycker många att det i Davids del visas ett neoplatonskt perspektiv. Flera studenter uppmärksammar avsaknaden av pollinerande insekter och därför av frukt och grönsaker i Davids berättelse, och skildringen av hur han saknar dessa. En student framhåller att: "Detta visar på hur natur, djur, mat och människor hänger ihop i en kedja och om en länk försvinner påverkas alla. Detta påvisar människans beroende av naturen och de förödande konsekvenser som människans utarmande av naturen har lett till." Istället för att beskriva Davids värld som motsatsen till Signes, och understryka att naturen nu har herraväldet, som lyftes i tidigare analyserade studenters romananalyser, trycker studenten på att allt ses som ett kretslopp där alla är beroende av varandra, vilket tyder på att ett neoplatonskt synsätt råder, och mänskligt konstruerade hierarkier har satts ur spel. Iris, Signes mamma, anses av flertalet lärarstudenter representera antropocentrismen, varpå en student poängterar: "Mammans naiva mentalitet framgår redan när Signe fyller sju år och mamman får familjevänner Sønstebø att köra ner snö från fjället för att Signe ska få bygga en snögubbe." Sammankopplandet av antropocentrism och naivitet avslöjar en starkt kritisk blick på Iris från studenten sida, som går att knyta till tanken om att inte slösa på naturens resurser, att inte gå emot vädrets makter för sitt höga nöjes skull.

Även här kan olika attityder skönjas hos studenterna – vissa förblir neutrala i sin analys av hur de olika karaktärerna förhåller sig till naturen, andra tar ställning för eller emot vissa karaktärer på grundval av den natursyn de uppvisar. Något som diskuterades under vissa seminarier, men inte är synligt i lärarstudenternas skriftliga examinationsuppgifter, är en viss trötthet i relation till Signe, som uppfattas av vissa studenter som präktig eller rentav skenhelig. Karaktären upplevs som att hon är skapad för att skriva läsaren på näsan, vilket aktualiserar faran med att låta ekokritiska perspektiv bli "a moralising discourse founded in socio-economic privilege" (Garrard 2011b: 4). Signe ses som en välbemedlad, vit kvinna från ett rikt land som slåss för att bevara marken undan dammbygget när markägarna vill sälja, och som seglar till Frankrike med en båt som hon fått i present av sin mor. Det är lättare att vara klimataktivist när man alltid har haft mat på bordet, och inte behövt arbeta för att överleva, menar vissa studenter, och visar därmed en medvetenhet om de ekonomiska faktorernas påverkan på en persons natursyn.

Naturens instrumentella eller inneboende värde

Distinktionen mellan när naturen tillskrivs instrumentellt kontra inneboende värde är en annan aspekt som lärarstudenterna diskuterar. En student pekar på romanens inledande sidor som beskriver "glaciärens liv, hur den, fritt från människans inblandning, lever sitt eget liv inom naturens lagar. [...] Glaciären tillskrivs inga mänskliga egenskaper [...] och skildras därmed i sin egen rätt. Naturen blir orörd och harmonisk". Detta ställs mot en senare bild av glaciären som ett skadat djur. Naturen framstår även som något estetiskt för turisterna att avnjuta på håll, från däckets på en båt som förorenar vattnet i fjorden. Studenten menar att: "De två inledande sidorna ger naturen ett eget, oberoende värde. Turisterna på båten använder sedan denna natur för estetisk njutning", och konstaterar: "Naturen blir något som människan kan exploatera." Det underliggande antagandet verkar här vara att människans exploatering av naturen inte är försvarbar, därför att naturen har ett värde oberoende av människans behov. En annan student diskuterar instrumentellt kontra inneboende värde i relation till karaktären Magnus: "Han ger naturen ett instrumentellt värde där naturen endast blir värdefull när den kan vara till människans nytta. Och det blir också tydligt att det är människans särart, hennes medvetande, som rättfärdigar denna hierarki och behandling av naturen. Magnus lever, i enlighet med ett antropocentriskt synsätt, med föreställningen att människan har ett inneboende värde och därmed mer rättigheter." Återigen framförs karaktärernas motstridiga attityder till naturens roll – är den till för människan att exploatera eller har den ett värde även i sig själv, är den lika mycket värd som människan eller står den under henne? Lärarstudenternas romananalyser visar förmåga att känna igen och analysera olika filosofiska inställningar till maktförhållanden och hierarkier, värderingar och dess konsekvenser. Gabriel & Garrard menar att skönlitterära naturskildringar kan ge utrymme för känslomässigt och kroppsligt förankrad njutning, "ecocentric pleasures of the flesh", som kan fungera som alternativ till tillfredsställelsen som kan uppnås av att konsumera (2011: 121). Ingen av lärarstudenterna nämner dock detta särskilt, även om flera uppfattar delar av Lundes roman som särskilt lyriska, och studenten som beskriver de inledande sidorna i Lundes roman, och som nämndes i början av detta avsnitt, tangerar en liknande tanke.

Ekofeministiska läsningar

Ekofeministiska perspektiv är något som förekommer i lärarstudenternas romananalyser. Det är en valfri infallsvinkel i uppgiften och studenterna lägger olika mycket fokus på sådana aspekter. En student skriver att hon vill undersöka om "relationen till naturen skiljer sig åt mellan mannen och kvinnan och i så fall på vilket sätt", och visar sedan att en antropocentrisk inställning till naturen som resurs visserligen återfinns hos Magnus, Signes pojkvän i ungdomen, men även hos Iris, Signes mamma, som driver ett hotell och bidrar till att älven byggs ut för att kunna nyttjas som vattenkraft. I den

generationen representerar hennes man Bjørn, Signes pappa, det neoplatonska perspektivet som också beskriver Signe. Denna student visar även på att de olika karaktärernas ofta motsatta natursyner skapar ett komplext nätverk av möjliga tolkningar i romanen: det finns både kvinnor och män med en antropocentrisk respektive neoplatonsk natursyn och i vissa situationer uppvisar en karaktär inslag av båda natursynerna. Trots det understryks Magnus val av ingenjörsyrket som en påverkansfaktor till hans antropocentriska syn på naturen som en värdefull resurs för människan, och Davids arbete med att försöka omvandla saltvatten till sötvatten, vilket tolkas som "en mänsklig bemästring av naturen", ses som ytterligare ett uttryck av antropocentrism. I Iris fall kopplar studenten den antropocentriska natursynen till ekonomisk vinning, då hon drivs av vinstintresse, medan Signe och Bjørn däremot uppges se naturens egenvärde och vilja värna om naturen för dess egen skull.

Davids fru Anna nämns också som en viktig karaktär om man vill läsa *Blå* från ett ekofeministiskt perspektiv, då hon vill fly och David stanna kvar, men det i slutänden är hon som försvinner och förmodligen omkommer i elden tillsammans med deras son. Genom att gestalta Annas försvinnande illustrerar Lunde den ekofeministiska tanken att männen har makten och att kvinnor och barn drabbas värst vid naturkatastrofer, menar studenten. Ekofeminismen antar ibland särartsfeministiska tendenser, det vill säga upprätthåller essentialistiska dikotomier mellan kvinnor och män. Det är dock tydligt att studenten i det här fallet inte menar att Anna friskrivs från miljöförstöring och klimatförändring därför att hon tillhör gruppen kvinnor, utan att det handlar om att lyfta fram attityden gentemot naturen hos David, som ser den som en resurs för människan att utnyttja och dra vinning från, och det faktum att han har makten att bestämma över familjens öde. Det ekofeministiska får stå för en protest mot den hierarkiskt högre ställda mannen som drivs av egenintresse. En annan student drar liknande slutsatser om romanens förmåga till nyansering: "vi kan se att det finns en dubbelsidighet i verket, där det såväl bryter som följer stereotypiska mönstren [sic!] i det ekofeministiska perspektivet." En student uppmärksammar att Signe förvisso är kvinna och har en ekocentrisk natursyn, men "inte nödvändigtvis representerar kategorin 'kvinna'", utan "Signe dricker öl istället för vin, hon struntar i att raka sig och hon seglar modigt över havet helt på egen hand. Hon är kanske ingen klassisk kvinna och definitivt ingen 'dam i nöd', men ändå är hennes samhörighet med naturen starkare än någon annans". I sin analys blottlägger studenten stereotypa föreställningar om kvinnor och kvinnlighet, och klargör i vilken mån Signe överensstämmer med dem. Utifrån ett strikt särartsfeministiskt perspektiv skulle Signes närhet till naturen förklaras av hennes kön, men studenten åskådliggör med hjälp av Judith Butlers teorier om genus som social konstruktion hur en konstruktivistisk syn är förenlig med ekofeminism.

Begreppsanvändning

Ett begrepp som används flitigt i de analyserade uppgifterna är antropomorfism. Lärarstudenterna ger exempel på hur naturliga element som glaciären ges antropomorfa drag. De problematiserar naturens agens kontra människans agens gentemot naturen och hennes känsla av att äga naturen. De blottlägger därmed illusionen av människans storhet och kontroll över naturen kontra människans sårbarhet. En student beskriver hur glaciären antropomorfieras ur Signes perspektiv, som tolkar det som att glaciären av egen vilja försöker fly från människans påverkan, vilket minskar de negativa konnotationerna som greppet annars tillskrivs: "Utdraget visar hur glaciären tillskrivs mänskliga egenskaper, till och med kanske känslor. Glaciären beskrivs fly undan mänskligheten, eftersom det är den som skadar den." Studenten menar att detta skapar medlidande i läsaren. Det underliggande antagandet är här att Lundes bruk av antropomorfism inte enbart är ett uttryck för antropocentrism, som understryker att naturen är underordnad människan, utan bidrar till att skapa sympati för naturen, just genom att visa på dess sårbarhet men även något som tolkas som agens. Dessutom pekar studenten på empatisk förmåga som något positivt, som kan leda till förändring, klimatet kanske kan räddas om människan ändrar tankesätt och agerar annorlunda, något som lyfts i den litteraturdidaktiska forskningen (se Gabriel & Garrard 2011; Löwe & Nilsson Skåve 2020). Samma student diskuterar även ett avsnitt i romanen då Lou ifrågasätter hur man kan äga vatten, och konstaterar: "Att äga vatten, något som ständigt är i rörelse och dessutom är en naturresurs som de flesta levande organismer är beroende av, visar bara på människans absurditet och behov av att kontrollera naturen." Den underliggande tanken verkar vara att människan inte alls har kontrollen och att ägandet av vatten är orimligt, därför att det är något som alla behöver. Det är som om barnet Lous röst får stå för förnuftet, vilket banar väg för lärarstudentens skarpa kritik mot ägandet av vatten, som tydligt framgår av valet av ordet "absurditet".

Klimatfiktion och budskap

Flera lärarstudenter ägnar utrymme i sina analyser åt att reflektera över vad klimatfiktion kan bidra med eller vad för budskap man kan tillskriva *Blå*. Deras tankar stämmer i mycket överens med Schneider-Mayersons (2018) studie av amerikanska läsare av klimatfiktion.

En student skriver: "Att skriva den här typen av litteratur kan bidra till att människans inlärdade tankegångar och beteendemönster till naturen kan brytas och ersättas med mer hållbara sådana. Utifrån detta går det att utkristallisera ett miljöaktivistiskt budskap tillsammans med dystopiska framtidsvarningar i *Blå*." Liknande tankar uttrycks av en annan student, som menar att romanen *Blå* "visar hur människans förmåga att se på naturen som något att rädda istället för något att utarma påverkas starkt av den ekonomiska och kulturella situation hon befinner sig i och att det kan vara en ond cirkel att fortsätta försöka tämja och utnyttja resurser. Jag tolkar romanen som ett varningens

finger till den som läser att börja ta klimatfrågan på allvar, men också att det redan kan vara för sent". Ytterligare en student formulerar sig på liknande sätt: "Boken är en varning, något som kan öppna folks ögon och få fler att ansluta sig till en kamp mot miljöförstörelsen. På så sätt pekar Lunde på att det är farligt att behandla naturen som mindre värt och separat från människan, för när konsekvenserna av detta till slut eskalerar så kommer människan inte längre kunna utöva någon makt över naturen." I Schneider-Mayersons studie dyker denna insikt också upp – läsare uppfattar berättelserna som varningar snarare än profetior (2018: 486). Ännu en student skriver att romanen kan "fungera som ett wake-up call gällande miljöfrågor för den som läser" och tillägger om den avskräckande framtid som Lunde tecknar:

Att detta framtidsscenario dessutom utspelar sig i Europa kan bidra till att läsaren (om hen är västerländsk) blir mer påverkad då det för miljökatastrofen närmare oss och visar hur vi i västvärlden skulle kunna drabbas. Att Lunde [...] dessutom listar sina inspirationskällor, vilka bland annat innehåller en text från European Environment Agency, gör att hennes framtidsscenario framstår som realistiskt och underbyggt och därmed också ännu mer avskräckande.

Detta finner eko i en annan students konstaterande: "När naturen är uttömd kollapsar mänskligheten, av detta kan man tolka att människan är fullständigt beroende av den."

Under dessa uttalanden kan man urskilja ett miljöengagemang, i alla fall intellektuellt om inte aktivistiskt, hos lärarstudenterna. De ger uttryck för en oro inför framtiden, en vilja att bryta mönster. De lyfter även skönlitteraturens potential att bidra till att förändra människors sätt att agera genom att gestalta en dystopisk framtid i en närliggande del av världen. Lärarstudenternas tolkningar av romanens budskap och dess möjligheter att påverka tankemönster och inskräpa ett mer hållbart förhållningssätt gentemot naturen stämmer väl överens med Schneider-Mayersons (2018) studie. Där nämns exempelvis läsaren av klimatfiktionens möjlighet att föreställa sig olika potentiella bilder av framtiden, att få ett förhöjt medvetande om vad som skulle kunna inträffa, och att fiktionens tydliga och levande bilder fungerar som en ögonöppnare som hjälper läsaren att visualisera effekterna på människorna (Schneider-Mayerson 2018: 482–483). Någon blir uppmärksam på de långsamma processer som utgör ett utdraget våld på vårt klimat och som kan leda till att den tidsmässiga barriär som skiljer oss från framtiden raderas (Schneider-Mayerson 2018: 484). Någon annan får syn på den orättvisa fördelningen av miljöpåverkan, risk för utsatthet och sårbarhet beroende på exempelvis kön, etnicitet, klass eller nationalitet (Schneider-Mayerson 2018: 486). Platsen där klimatfiktionen utspelar sig har också betydelse – ju närmare vår hembygd, desto större påverkan (Schneider-Mayersons 2018: 487).

Korrelationen mellan valda angreppssätt i planerad undervisning och positionering i förhållande till ekokritiska perspektiv i svenskämnet

I den tredje examinationsuppgiften uppmanas studenterna att ge ett konkret och detaljerat förslag på hur de skulle kunna använda *Blå* och ett ekokritiskt perspektiv i svenskundervisningen. Lärarstudenternas förmåga att omvandla litterära teorier till undervisningsinnehåll och använda metoder för läsning baserade på teoretiska angreppssätt men anpassade för klassrumspraktiker (Ahlberg 2021: 9) är alltså det som examineras. Redogörelsen av resultaten delas in i två – dels de yttre ramarna för planeringen, dels de specifika frågor som lärarstudenterna föreslår att deras elever ska konfronteras med under arbetets gång.

Planerade undervisningsmoment: yttre ramar

Lärarstudenterna uppmanas i examinationsuppgiften att ange för vilka elever de planerar och att förankra planeringen i relevanta styrdokument, vilket leder till att de ger vissa yttre ramar till den undervisning de planerar. De kurser som nämns är Svenska 2, Svenska 3 och den valbara kursen Litteratur. I samband med att undervisningsmoment planeras i Svenska 2 uppmärksammas att Lunde är en norsk författare, vilket möjliggör att en del av hennes text skulle kunna läsas som ett inslag i att studera grannspråket norska.

Lärarstudenterna nämner olika sätt att påbörja ämnesområdet kring ekokritiska perspektiv på skönlitteratur. Flera vill använda ett multimedialt och multimodalt angreppssätt, det vill säga nyttja flera olika medier på olika sätt utöver den litterära texten. Någon föreslår att inleda genom en undersökning bland eleverna med hjälp av mentimeter kring begreppet natur, för att de ska få upp ögonen för hur man kan associera till det. Andra vill använda videoklipp från YouTube eller koppla till olika representationer av naturen i filmer som *Waterworld* eller *Mad Max* (se Beach, Share & Webb 2017: 59–60). Detta visar att de betraktar ekokritikens användningsområde som större än bara skönlitteraturen och verkar ansluta sig till Garrards uttalande från 2011, där han menar att ekokritikens snäva fokus på traditionell skönlitteratur leder till en negativ marginalisering av teorin då studenter redan hanterar och konsumerar enligt en multimodal logik (Garrard 2011b: 4). Lärarstudenterna i den här undersökningen har uppenbarligen inte uppfattat ekokritiken som något som är applicerbart enbart på skönlitteratur, vilket kanske kan härledas till svenskämnets utvidgade roll att hantera narrativ i många olika former utöver skönlitteraturen. På förslag är även att använda kortare texter som dikter för att introducera ett naturcentrerat sätt att läsa skönlitteratur. Ett annat alternativ är att de som lärare introducerar ekokritiken som ett redskap för att ta sig an en specifik genre, nämligen klimatfiktion.

Många tänker sig att undervisningen ska innehålla någon form av ekokritisk textanalys och någon introducerar därför förberedande boksamtal som eleverna ska producera i podcast-format, där eleverna istället för att

lämna in en skriftlig analys alltså ska spela in ett muntligt samtal mellan flera elever som diskuterar skönlitteraturen ur ett ekokritiskt perspektiv. Detta påminner om olika redovisningsmodeller som föreslås av Beach, Share & Webb (2017: 54). Flera lärarstudenter föreslår att eleverna ska använda loggbok, antingen utifrån av läraren givna frågor eller med formatet där de utifrån den skönlitterära texten ska skriva ner sina tankar kring specifika utdrag, utvalda av läraren eller av dem själva. EPA-modellen lyfts fram som ett tänkbart sätt att diskutera romanen, där eleverna först uppmanas att tänka ut ett svar enskilt (E), sedan diskutera vad de skrivit ner i par (P), för att slutligen presentera resultatet av sin diskussion med alla (A). Flera tänker sig att detta ska mynna ut i någon form av skriftlig analys och ett förslag är att elever och lärare ska använda en gemensam progressiv brainstorming på temat vatten och utifrån namnen på karaktärer ur *Blå* som grupperas enligt följande: Signe & Bjørn, Iris & Magnus och David & Lou. Utifrån vad eleverna associerar till vatten och de givna ihop-parade romanfigurerna samlas olika element på tavlan och med utgångspunkt i detta görs en skriftlig analys individuellt.

Några tänker att arbetet med romanen ska mynna ut i en skrivuppgift i en annan genre än romananalys, exempelvis en utredande eller argumenterande text, eller egenskrivna korta texter av skönlitterär art med Lunde som förebild. Vissa ser alltså läsande som en ingång till att skriva, där lärarstudenterna är delade mellan bruksgenrer och litterära genrer. Antingen används skönlitteraturen som en trampolin för att ägna sig åt centrala bruksgenrer som utredande eller argumenterande texter eller så blir de modeller för elevernas eget kreativa skrivande (se Beach, Share & Webb 2017: 73–79). Lärarstudenternas planerade undervisning knyter därmed an till idén om klassrummet som en möjlig arena där eleverna lär sig att använda olika typer av verktyg för att uttrycka sina åsikter eller farhågor och därigenom att bidra till kampen för miljö rättvisa (Beach, Share & Webb 2017: 6). Beroende på hur dessa elevproducerade texter konstrueras och används kan de utgöra ett motstånd mot olika mediers budskap, utmana tankemönster hos både klasskamrater och andra grupper och uppmana dessa till kritiskt tänkande, exempelvis om hållbarhet och miljö rättvisa (Beach, Share & Webb 2017: 13). Ytterligare ett förslag är att eleverna får förbereda och genomföra en debatt där en antropocentrisk respektive neoplatonsk världsbild ställs mot varandra. Många tar upp olika begrepp som de har stött på under kursen som relevanta att introducera och diskutera, såsom antropocentrism, antropomorfism, metafysiskt perspektiv, neoplatonskt förhållningssätt, ekofeminism, ekocentriskt eller biocentriskt perspektiv.

Genom att koppla romanens innehåll till den yttre verkligheten föreställer sig flera lärarstudenter att de i anslutning till arbetet med skönlitteratur ska lägga in ledarsidor eller debattartiklar ur dagspress som behandlar exempelvis järnvägens utbyggnad och vind- eller vattenkraft, eller kanske något blogginlägg eller liknande av Greta Thunberg. De nämner hopp(löshet),

ekonomiska aspekter och individens ansvar som relaterade frågor att behandla och även möjligheten till samarbete med andra skolämnen kring miljötematiken (se Beach, Share & Webb 2017: 116–130). Kopplingen mellan skönlitteratur och verklighet görs för att introducera temat eller för att gå vidare till andra typer av material. Trots att det skulle vara möjligt lyser personligt engagemang utanför klassrummet med sin frånvaro – lärarstudenterna föreslår inte att de tillsammans med sina elever ska engagera sig i olika aktiviteter för miljön eller ändra sitt beteende för ett mer hållbart förhållningssätt (se Schneider-Mayerson 2018: 476). Den positiva effekt som kan mynna ut i konkret miljöarbete och som Beach, Share & Webb (2017) pekar ut, uppstår inte i det undersökta materialet.

Lärarstudenterna visar genom de val de gör att det ekokritiska perspektivet är gångbart inte bara för att läsa och analysera skönlitteratur, utan att det, i överensstämmelse med gällande styrdokument, kan genomsyra svenskämnets alla delar. De pekar även på att perspektivet kan öppna för svenskläraren att gå över ämnesgränserna och bearbeta miljötematiken tillsammans med lärare i andra ämnen.

Planerade undervisningsmoment: frågor till eleverna

När lärarstudenterna redogör mer specifikt för hur de föreställer sig att de ska arbeta tillsammans med sina elever formuleras olika frågor som kan diskuteras. Dessa frågor handlar ofta om att granska förhållandet mellan människa och natur: Hur skildras naturen och dess roll i litterära texter? Hur ser relationen mellan människa och natur ut? Hur påverkar de varandra? Kan naturen ses som något mer än bara ett materiellt objekt? Ses människan som en del av naturen? Har texten ett ekofeministiskt perspektiv? Vem drabbas av klimatförändringen i romanen? Har romanen något budskap? Lärarstudenterna har tagit fasta på att det finns olika sätt att förhålla sig till naturen och vill förmedla dessa till eleverna. I skönlitteraturen finns karaktärer som uppvisar olika attityder till naturen. Genom att tolka dessa kan eleverna få syn på olika natursyner. Lärarstudenterna konstaterar att de flesta karaktärerna i *Blå* har ett antropocentriskt perspektiv som stödjer föreställningen om att människan kan kontrollera naturen.

Andra frågor lägger större fokus på just framtidsskildringen i *Blå*: Hur ser det framtida samhället i boken ut? Går det att se några likheter mellan det framtida samhället som beskrivs och det samhälle vi lever i idag? Vilken syn på resurser och konsumtion finns i texten? Jämför med idag! Vad har vi för rättigheter och skyldigheter? Vad spelar pengar för roll i händelserna som utspelar sig? Hur gestaltas miljökrisen i Signes respektive David del? Vad tror du är syftet med att en del av romanen utspelar sig i nutid och en del i framtiden? Kan man se att författaren har påverkats av dagens samhälle? Kan författaren påverka samhället med boken? Lärarstudenterna bemödar sig om att skapa förståelse hos eleverna för framtidsscenarioet i *Blå* och dess funktion – att skapa medvetenhet om att handlingar idag skapar morgondagens värld.

De frågor som ställs är snarlika sådana som formulerats av forskare som förslag på undervisning utifrån ett ekokritiskt perspektiv (Gabriel & Garrard 2011: 123–127; Beach, Share & Webb 2017: 11, 41–42). Lärarstudenterna visar genom frågorna som formuleras en medvetenhet om att dagens sätt att betrakta naturen påverkar framtiden och att vi bör dra lärdom av det som förutspås i *Blå*, för en framtid där sötvattnet försvunnit lockar ingen. Att konsumtion och utarmandet av naturresurser hänger samman framgår även av lärarstudenternas texter, liksom att klimathot och klimatflyktingar är en global fråga, oavsett var i världen klimatförändringarna slår hårdast. En formulerar det som att ”klimatförändringarna eskalerar och [...] vi människor är skyldiga till det”. Beach, Share & Webb beskriver en uppdelning mellan ungdomar som motiveras antingen av individualistiska eller hierarkiska värden, eller av värderingar som sätter jaget i relation till omvärlden och ekosystemet, och menar att individualistiskt motiverade ungdomar visar sig vara mer skeptiska till klimatförändringar och mindre benägna att engagera sig i miljöfrågor (2017: 12). Löwe & Nilsson Skåve föreslår att en skeptisk inställning till den rådande diskursen om människans klimatpåverkan ”kan innebära att informationen som inte passar in i den egna referensramen negligeras och nedvärderas, eftersom vi människor är benägna att hålla fast vid de övertygelser och den världsbild vi redan har” (Löwe & Nilsson Skåve 2020: 9).

Lärarstudenternas föreslagna undervisningsupplägg framstår som på en glidande skala, som går från en antropocentrisk attityd där naturen framstår som underordnad människan till en mer ekocentrisk inställning där dagens handlingar dikterar framtidens villkor, och där tonvikten ligger på engagemang och vilja till förändring. De lärarstudenter som diskuterar utifrån ett ekofeministiskt perspektiv konstaterar att män historiskt sett har haft mer makt än kvinnor och därför bidragit mer till miljöförstöring. Utvinningen av vattenkraft och den påverkan det har på det omgivande landskapet som läggs under vatten i *Blå* nämns som exempel. Någon nämner en dikt av Harry Martinson där daggmasken står i centrum och menar att ekosystemets alla delar bidrar och att det är viktigt att motverka att djurarter som exempelvis daggmasken utrotas (se Beach, Share & Webb 2017: 57–58).

Det kan konstateras att lärarstudenternas positionering i förhållande till ekokritiska perspektiv tyder på att ekokritik betraktas som ett litteraturvetenskapligt verktyg, som deras framtida elever kan ha nytta av. Det uppfattas som ett perspektiv av flera möjliga som man kan inta i förhållande till skönlitteratur, som sätter verket i relation till samhället, och som finner stöd i för svenskämnet relevanta styrdokument. Förslagen på undervisning vittnar också om att ekokritiska perspektiv inte enbart kan användas för att läsa och analysera skönlitteratur, utan även kan nyttjas för att introducera ett miljömedvetet perspektiv i svenskämnet i stort. Rikedomerna som uppträder i lärarstudenternas undervisningsupplägg visar att för många framstår ekokritik

som ett angeläget perspektiv som går utanför de litteraturredaktiska delarna av svenskämnet.

Möjliga roller i utbildningssammanhang träder fram

När lärarstudenterna uppmanas att planera undervisningsmoment sätts de i en position mellan två olika roller, inför en tredje. Samtidigt som de fortfarande är studenter ombeds de att agera som lärare, och för att kunna göra detta måste de föreställa sig sina blivande elever. Vid tidpunkten då studenterna läser kursen har de redan genomfört VFU (Verksamhetsförlagd utbildning) och har därmed erfarenhet av att möta elever. Dock har de ju inte fria händer att planera helt efter eget huvud eftersom planeringen ska matcha instruktionerna i en examinationsuppgift och förhoppningsvis generera ett godkänt betyg – de är fortfarande studenter, fastän de positionerar sig som blivande lärare. Några olika sätt att måla upp sitt agerande som framtida pedagog och litteraturredaktiker går att utläsa ur materialet.

En första bild som framträder är att lärarstudenterna i sin kommande roll som pedagoger fungerar som kunskapsförmedlare och kunskapskontrollant. Skönlitteraturen och det ekokritiska perspektivet ses som ett kunskapsinnehåll att föra vidare till eleverna, vars kunskaper sedan stäms av. Det är de blivande lärarna som vet och förmedlar kunskap genom att exempelvis introducera ekokritiska perspektiv och begrepp. De formulerar även kunskapskontrollerande frågor av typen: Vem är berättare? Här ansluter sig lärarstudenterna till "det undervisande förhöret" som syftar till "att förmedla och fastställa säker kunskap samt att kontrollera elevernas kunskap och läsförståelse" (Hultin 2006: 158). Den här bilden av läraren kan ses som överensstämmande med ett narrativ där kunskapsförmedlingen sker ensidigt, från lärare till elev, och där läraren inte visar sig sårbar inför sina elever, exempelvis genom att inte ha alla svar och att själv genomgå en läraprocess (se Ahlberg 2021: 6–7).

En annan bild som lärarstudenterna förmedlar är den av läraren som planerar undervisningen klokt. Det kan yttra sig exempelvis genom ordningsföljden som väljs, som att introducera perspektivet först och begreppen sedan. Den logiska följd ska underlätta för eleverna att greppa det nya kunskapsinnehållet i undervisningen. I sina planeringar förklarar några lärarstudenter att de ska introducera loggboken som ett arbetsredskap för eleverna att använda för att samla citat ur skönlitteraturen och skriva ner sina reflektioner kring dessa citat som förberedelse inför diskussioner som kretsar kring skönlitteraturen, och som givetvis blir bättre om eleverna är förberedda och delaktiga. Genom att erbjuda det här arbetssättet modellerar läraren att delaktighet underbyggs av goda förberedelser. Dessutom signaleras att läsningen ska brytas ner i olika sjok, vilket gör att det känns mindre betungande för eleverna att ge sig i kast med en flera hundra sidor lång text vid en sittning. En lärarstudent skriver: "Syftet med att dela upp verket är att eleverna således läser boken i någorlunda jämn takt samt att de

under läsningens gång får möjlighet att utbyta tankar med sina klasskamrater. Dessutom är det läraren som styr vilka frågor som ska diskuteras och kan därför lätt styra läsningen åt ett ekokritiskt perspektiv.” Föreställningen om lärarrollen som styrande och kontrollerande är stark, samtidigt som det finns en lyhördhet kring elevers behov av att diskutera med andra elever, vid olika tidpunkter i läsningen som läraren har beslutat om.

En tredje aspekt som lärarstudenterna trycker på är vikten av att som lärare koppla undervisningen tydligt till styrdokument och bedömning. Detta uppdragas när de planerar att förklara syftet med undervisningsupplägget för sina elever där de framställer sig själva som strukturerade och öppna med vilka kunskaper som eleverna ska kunna uppvisa efter att momentet genomförts. I en text föreslås att elevernas muntliga prestationer tas upp digitalt, för att säkerställa riktigheten i bedömning: ”Något som är fördelaktigt med ett inspelat litteratursamtal är att läraren kan pausa och lyssna om på det sagda, och kan därför skapa sig en mer rättvis och likvärdig översikt av bedömningssituationen.” Även här understryks tanken om läraren som seriös, dedikerad och noggrann med att upprätthålla rättssäkerhet vid bedömning av muntliga prestationer.

Slutligen uppvisar lärarstudenternas planeringar värdet i att skapa undervisning som eleverna uppskattar. Deras bild av läraren innehåller ett mått av inkännande anpassning till elevgruppen, samtidigt som de är måna om att eleverna utför det planerade arbetet på ett bra sätt. En lärarstudent skriver: ”För att göra litteratursamtalen till ett roligare moment kommer diskussionerna att vara i podcast format [sic!], som spelas in med hjälp av den teknik som finns att tillgå på skolan. Eleverna tvingas därför läsa verket för att kunna delta i podcasten på ett bra sätt, något som resulterar i att alla hela tiden ligger i fas.” Påståendet bygger på en rad olika antaganden: att elever tycker att det är roligare om deras prestationer produceras i form av en podcast, att skolan har tillgång till teknisk utrustning som stödjer detta, att eleverna behöver läsa skönlitteraturen i avsedd takt för att kunna prestera, exempelvis. Två av dessa antaganden pekar på den andra rollen i undervisningssammanhang, nämligen eleven, som står som mottagare av allt detta agerande från lärarhåll.

Hur föreställer sig då lärarstudenterna sina framtida elever? Två inriktningar utkristalliserar sig i materialet: eleverna i behov av stöttning av olika slag från läraren å ena sidan, och mogna nog att ta egna beslut, å den andra. Någon lärarstudent trycker på att det finns en skiljelinje mellan att hjälpa eleverna att komma i gång med arbetet och att göra jobbet åt dem. När EPA-modellen introduceras eller när gemensam brainstorming förordas aktiveras denna åtskillnad, beroende på det värde som tillskrivs elevernas input och i vilken mån den anses underordnad lärarens undervisning. I fråga om att introducera begrepp, anger någon att antropomorfism, ”Detta förklarar jag för eleverna”, vilket accentuerar bilden av eleverna som i behov av läraren som förklarar för dem. Ytterligare ett ställningstagande understryker samma

tanke kring lärarstudenternas framtida elever: ”jag tror att för många begrepp kan förvirra dem.” Bilden av eleverna som i behov av stöttning genomsyrar uttalanden som föreslår att man ska dela upp läsningen av Signes och Davids delar, det vill säga frånga den sammanflätade struktur som författaren gett verket, för att ”det är lättare för eleverna att fokusera på en handling i taget och [...] ett fokusområde inom ekokritiken i taget”. Det är dock inte endast läraren som stöttar, även gruppdiskussioner bidrar till stöttning genom att insikter om skönlitteraturen delas. Att få ta del av andras tolkningar vidgar elevernas perspektiv, men att diskutera framstår även som ett sätt att finna gemenskap, vilket knyter an till tanken att litteraturläsning är en kollektiv snarare än en individuell aktivitet (Ahlberg 2021: 8). En lärarstudent skriver att diskussioner ”tror jag ger eleverna en känsla av trygghet i att de inte ensamma behöver stå för en viss tanke eller åsikt”. Skönlitteraturen framstår även som en hjälp för eleverna att få syn på natursyner som den skildrar, vilket konkretiserar det ekokritiska perspektivet.

Parallellt med detta spår framträder en motsatt bild av lärarstudenternas framtida elever som mogna att ta egna beslut. En lärarstudent skriver exempelvis: ”Eftersom eleverna går på gymnasiet förväntas de kunna styra det egna arbetet och själva hitta på relevanta frågeställningar till podcasten”, vilket tyder på att ett stort mått av självbestämmande tilldelas eleverna inför en muntlig uppgift. En eventuell risk med att ge sina elever alltför lite stöttning i utformningen av uppgiften vore givetvis att deras litteratursamtal kretsar kring frågor av mindre relevans än om de fått hjälp av läraren att formulera frågor. Flera lärarstudenter ser i det ekokritiska perspektivet på skönlitteratur ett tillfälle att svara mot skrivningar i styrdokumentet som trycker på att eleverna ska uppmuntras att ha omsorg om naturen och att de kan engageras i miljöarbete, skapa större medvetenhet om exempelvis klimatförändringar och handlingskraft. Lärarstudenterna uppvisar även ett demokratiskt förhållningssätt i sin planerade undervisning och förordar ett dialogiskt klassrum (Dysthe 1996), exempelvis i aktiviteter som debatter där de anger att eleverna förväntas ”diskutera och ta ställning till hållbarhetsfrågor”.

Sammanfattning och diskussion

Utiifrån det redovisade resultatet kan urskiljas vissa mönster, både i hur lärarstudenterna ser på framtiden i litteraturen (det vill säga i klimatfiktionen), och hur de föreställer sig sin framtida litteraturdidaktiska gärning som svensklärare. Underliggande antaganden om natur, klimat och miljö som går att utläsa ur lärarstudenternas romananalyser är inte helt samstämmiga. Många studenter ger uttryck för både oro och ilska över hur framtiden skildras och utpekar nutidens beslutsfattare som de som orsakar den dystopiska framtid i vilken David och Lou lever. Andra studenter verkar uppfatta denna dystopiska framtid ur ett apokalyptiskt perspektiv där den besjälade naturen vänder sig mot människan som för att hämnas. Deras texter uppvisar ingen

tydlig koppling mellan den värld som Signe beskrivs leva i och den som David tvingas utstå. Många studenter fördömer det antropocentriska perspektiv som Iris och Magnus representerar och pekar på hur Signe och Björn bryr sig om naturen och djuren som det ekocentriska förhållningssättet att sträva efter. Några studenter lyfter Magnus beundrande inställning inför vad människan har lyckats åstadkomma, inför de teknologiska framsteg som hon har gjort, som något positivt, medan andra inte uppvisar samma entusiasm inför ingenjörsvetenskapen. Genomgående framgår olika grader och sorters engagemang i romanfigurerna från lärarstudenternas sida, från ett neutralt analyserande till tydliga ställningstaganden för eller emot vissa av karaktärernas natursyn eller det agerande de uppvisar på grund av den. Lärarstudenterna för också avancerade resonemang om de olika filosofiska hållningarna som karaktärerna uppvisar och visar nyanserade analyser av hur vissa av romanfigurerna pendlar mellan olika hållningar, eller går att tolka som anhängare av ibland motstridiga positioner. När lärarstudenterna lyfter klimatfiktionens funktion eller budskap uppvisar de överlag en enad front. *Blå* framstår som en varningsklocka med ett budskap som manar till miljöaktivism. Det antropocentriska synsättet som värderar människan högre än naturen, som betraktas som en resurs att utnyttja, något vilt att tämja och lägga under sig, utpekas som obetänksamt, rentav farligt.

Korrelationen mellan lärarstudenternas planerade undervisning och deras positionering i förhållande till ekokritiska perspektiv i svenskämnet framstår tydligt på så sätt att deras engagemang syns i den uppsjö av förslag på metoder och aktiviteter som de beskriver. Denna stora variation kan tolkas som att det ekokritiska perspektivet är intressant nog att låta det ingå i fler områden än i arbetet med skönlitteratur i svenskämnet. Lärarstudenterna knyter det till skrivandet i andra genrer än skönlitterär textanalys, som bruksgenrerna argumenterade text eller debattartikel men även i kreativt skrivande med Lunde som modell. De introducerar andra texter att läsa, som exempelvis ledarsidor med en tematisk koppling till miljö, eller blogginlägg av exempelvis miljöaktivisten Greta Thunberg. Andra medieformer introduceras som videoklipp från YouTube eller spelfilmer. Flera tänker sig även ett ämnesövergripande arbete. Det verkar som att ekokritiska perspektiv inte begränsas till litteraturredaktikens område, utan går att använda inom svenskämnets alla delar. När lärarstudenterna planerar att arbeta med skönlitteraturen i form av klimatfiktion fokuseras de frågor de vill att eleverna ska diskutera på framför allt två aspekter: relationen mellan människa och natur, och framtidsskildringen i *Blå*. Frågorna är formulerade så att de leder eleverna både tillbaka in i texten, och ut i verkligheten. Flera vill att eleverna ska jämföra skildringen med sin egen situation och samhället med den värld de lever i.

I de planerade undervisningsmomenten kan även olika roller utläsas – studenterna som vill få ett godkänt betyg på examinationsuppgiften, de blivande lärarna och de framtida eleverna som lärarstudenterna föreställer sig.

Framtidens pedagoger framställer sig på olika sätt. Bilden av läraren skiftar mellan kunskapsförmedlare och -kontrollant, välplanerad och styrande, förankrad i gällande styrdokument och lyhörd för elevernas åsikter om undervisningen. Föreställningarna om sina framtida elever som lärarstudenterna förmedlar drar åt två olika håll. Å ena sidan är eleverna i behov av stöttning och styrning. Det kan vara i form av tankeutbyte med andra elever eller lärarens genomtänkta planering. Å andra sidan föreställer sig lärarstudenterna sina framtida elever som engagerade och självständiga, fullt kapabla att ta ansvar för sitt eget lärande.

Att analysera studenters skrivna examinationsuppgifter ger en tydlig inblick i deras syn på framtiden i litteraturen och deras framtid som lärare, men med det förbehållet att det kanske inte alltid är deras genuina tankar och åsikter som framkommer, utan de anpassar sig till vad de bedömer som troligt att generera ett godkänt betyg. Därför vore det intressant att fortsätta följa några av dessa lärare in i deras yrkesliv och utöka materialet med intervjuer eller med videodokumentation av hur deras litteraturredaktiska gärning behandlar ekokritiken eller klimatfiktionen i skarpt läge.

Referenser

- Ahlberg, Sofia (2021), *Teaching Literature in Times of Crisis*. New York: Routledge.
- Beach, Richard, Share, Jeff & Webb, Allen (2017), *Teaching Climate Change to Adolescents. Reading, Writing, and Making a Difference*. New York & London: Routledge.
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Garrard, Greg (red) (2011a), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrard, Greg (2011b), "Introduction", i Greg Garrard (red), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. London: Palgrave Macmillan, s. 1–10.
- Garrard, Greg (2012), *Ecocriticism*. New York: Routledge.
- Gabriel, Hayden & Garrard, Greg (2011), "Reading and Writing Climate Change", i Greg Garrard (red), *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*. London: Palgrave Macmillan, s. 117–129.
- Glottfelty, Cheryll (1996), "Introduction. Literary Studies in An Age of Environmental Crisis", i Cheryll Glottfelty & Harold Fromm (red), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens & London: The University of Georgia Press, s. xv–xxxvii.
- Glottfelty, Cheryll & Fromm, Harold (red) (1996), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens & London: The University of Georgia Press.
- Hultin, Eva (2006), *Samtalsgenrer i gymnasiets litteraturundervisning*. Örebro: Örebro Studies in Education 16.
- Lunde, Maja (2016), *Binas historia*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lunde, Maja (2017), *Blå*. Stockholm: Natur & kultur.

- Lunde, Maja (2019), *Przewalskis häst*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lunde, Maja (2023), *Drömmen om ett träd*. Stockholm: Natur & kultur.
- Löwe, Corina & Nilsson Skåve, Åsa (red) (2020), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & kultur.
- Milner, Andrew & Burgmann, J.R. (2018), "A Short Pre-History of Climate Fiction", *Extrapolation* 59.1: 1–23.
- Perrin, Claire (2020), "Apocalytisme ou collapsologie ? L'effondrement dans la cli-fi", *Caliban : French Journal of English Studies* 63: 171–186. DOI: <https://doi.org/10.4000/caliban.7539>
- Schneider-Mayerson, Matthew (2018), "The Influence of Climate Fiction. An Empirical Survey of Readers", *Environmental Humanities* 10.2, s. 473–500. DOI: <https://doi.org/10.1215/22011919-7156848>
- Skolverket (2011), *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy11), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> (Hämtad 2024-08-08).
- Skolverket (2025), *Kommande läroplan för gymnasieskolan* (Gy25), <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> (Hämtad 2025-03-31).
- Soper, Kate (1995), *What Is Nature? Culture, Politics and the non-Human*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Tenngart, Paul (2019), *Litteraturteori*. Malmö: Gleerups.
- Wall, Annika (2023), "Ett suggestivt och fängslande slut på Maja Lundes klimatkvartett". *Barometern. Oskarshamnstidningen*. 23 mars. <https://www.barometern.se/kultur/ett-suggestivt-och-fangslande-slut-pa-maja-lundes-klimatkvartett-f248c3d6/> (Hämtad 2024-08-08).

Biografi

Ann-Sofie Persson är docent och lektor i Språk och kultur vid Institutionen för kultur och samhälle vid Linköpings universitet. Persson disputerade 2001 på en avhandling i franska med litteraturvetenskaplig inriktning vid The Ohio State University. I sin forskning har Persson behandlat bland annat självbiografiska texter ur ett postkolonialt genusperspektiv, samtidslitteratur ur ekokritiska perspektiv och hästböcker med fokus på posthumanism och kritiska djurstudier. Ett urval av hennes senaste publikationer utgörs av studier om hästar i barn- och ungdomslitteratur och hon är en av grundarna till Nordiskt forskarnätverk om interartsliga relationer inom barnkulturen. Persson när ett starkt intresse för litteraturredaktiska frågor, har publicerat en studie om gymnasieelevers tankar om fanfiction i språkundervisning och sitter även i styrgruppen för det nationella litteraturredaktiska nätverket LDN.

Lyrikundervisning för dagens studenter och morgondagens elever. Transmedialt berättande och litteraturredidaktiska repertoarer

Anette Svensson, Jenny Malmqvist och Bo Hellgren

Abstract

I en tid präglad av konvergenskultur har en undervisningsdesign baserad på transmedialitet skapats för studenter på ämneslärarprogrammet i svenska för att dels visa på alternativa sätt att analysera dikter, dels visa på alternativa sätt att undervisa i lyrik och lyrikanalys och därigenom vidga den litteraturredidaktiska repertoaren för framtidens ämneslärare. Syftet med studien är att undersöka lärarstudenters transmedieringar av dikter, samt deras erfarenheter och upplevelser av den transmediala och kreativa processen genom en undervisningsdesign som sätter fokus på att skapa *knowledge-in-action* beträffande lyrikanalys, för att bidra med kunskap om hur transmedialt berättande kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredidaktiska repertoarer. I den undervisningsdesign som har utarbetats och genomförts i tre cykler: ht-21 (12 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (11 studenter) har studenterna transmedierat kända svenska dikter. Det empiriska underlaget för studien är studenternas representationer, det vill säga deras om- och återskapelser av dikterna, och deras svar på uppföljande enkäter. Studiens resultat visar att studenterna fokuserar på samhällskritiska teman som belyser digitalisering, könsroller och relationer, när de omskapar dikterna. Exempel på detta är att de belyser kvinnans frigörelse, lesbisk kärlek och effekter av att leva i en skärmkultur. Därtill använder studenterna olika transmedieringsstrategier, där man antingen behåller en stor del av dikten och skapar nya kontexter och villkor alternativt lägger till ljud och/eller bild eller gör större förändringar av språk och innehåll, men håller fast vid diktens centrala tema. De använder också relevansskapande-strategier såsom att modernisera språket eller använda uttrycksformer som känns relevanta såsom rap, serieadaption eller TikTok-film.

Introduktion

Litteraturundervisningen i skolans språkämnerna inbegriper studier av berättelser i olika genrer och medier, såväl analoga som digitala. En av dessa genrer, lyrik, utgör centralt innehåll i grundskolans och gymnasieskolans svenskämne. Genren nämns explicit i samband med receptiva förmågor där eleverna i gymnasieskolan, enligt GY25, kommer att genomföra "[l]äsning av, samtal om och analys av skönlitterära texter ur genreerna epik, lyrik och dramatik, författade av såväl kvinnor som män, med betoning på samtida litteratur" (Skolverket 2024). Lyrik kan även ligga till grund för utveckling

av produktiva färdigheter genom att arbeta med ”Skriftlig framställning av olika typer av texter för kommunikation, lärande och reflektion, däribland argumenterande texter och kreativt skrivande” (Skolverket 2024). Det finns dock ett flertal studier som visar att både verksamma och blivande svensklärare upplever lyrikundervisningen som en utmaning och att de ger uttryck för en osäkerhet inför denna del av sitt uppdrag (t. ex. Alfredsson 2018: 239; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018: 114). En anledning till att lärare och lärarstudenter upplever lyrikundervisning som utmanande kan vara att de inte själva är vana vid att läsa lyrik (Wolf 2002: 138). Det kan också bero på den spridda föreställningen att lyrik är svårt och allvarligt, men Alfredsson (2018: 238) påpekar att det också kan vara lätt och roligt, något som han kallar för ”the duality of poetry”. Till detta kan tilläggas att lärarstudenter ger uttryck för ett behov av att i högre grad bli förberedda för att undervisa i lyrik, liksom i olika estetiska uttrycksformer över lag (Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018: 117). Det finns således ett teoretiskt och praktiskt behov av lyrikdidaktik i lärarutbildningen och det är viktigt att utveckla blivande svensklärares litteraturredidaktiska repertoar, det vill säga förmåga att använda olika metoder, med fokus på lyrikundervisning.

I denna artikel redovisas och diskuteras en undervisningsdesign som skapats för studenter på ämneslärarprogrammet i svenska, för att erbjuda alternativa sätt att analysera dikter samt alternativa sätt att undervisa i lyrik och lyrikanalys och därigenom vidga den litteraturredidaktiska repertoaren för framtidens ämneslärare.

Bakgrund

Då vi lever i en tid präglad av konvergenskultur (jfr. Jenkins 2008), där nya versioner av berättelser, ofta i nya medier, skapas och omskapas, utgör *transmedia storytelling*, transmedialt berättande (jfr. Jenkins 2007), kärnan i den undervisningsdesign som testas och utvecklas i studien. Transmedialt berättande, vilket representerar en process där ett innehåll sprids systematiskt i olika medier och över olika plattformar för att skapa en enhetlig och koordinerad upplevelse (Jenkins 2007: st. 1), är således ett centralt begrepp för den föreliggande studien. Undervisningsdesignen hämtar inspiration från underhållningsprogrammet *Helt lyriskt* (2018–2019), där tv-publiken får följa kända svenska musikartister i deras arbete med att tonsätta svenska dikter. Programidén inbegriper transmedialt berättande i och med att den syftar dels till att återupptäcka/återuppväcka och tillgängliggöra dikter genom att överföra dem till ett musikformat som får antas ligga närmre dagens medieanvändning, dels till att söka bemöta förutfattade, negativa attityder till lyrik som genre, vilka förutsätts cirkulera i samhället. Vid transmedialt berättande är syftet att i förflyttningen av innehåll från ett medium till ett annat skapa en upplevelse genom att *expandera* berättelsen. Denna upplevelse ses som ”world-building”, där olika delar byggs ihop till nya enheter (Jenkins 2007: st. 3). På detta sätt skapar transmedialt berättande förutsättningar för

lärande genom att ta fasta på essentiella analysprocesser och perspektivförändringar. Rampazzo Gambarato (2013: 93-94) utvecklar Jenkins tankar om upplevelse, perspektiv och analysprocesser genom att belysa hur transmedialt berättande uppmuntrar mottagarens engagemang. Det är upplevelsen av "world-building", att skapa föreställningsvärldar, samt att öppna upp innehållet och titta på det från olika perspektiv som skapar möjligheter att utveckla innehållet vidare. På detta sätt kan "läsaren" av den transmediala berättelsen ses som skapare av en narrativ värld där innehållet upplevs relevant.

Den föreliggande studien har som teoretisk utgångspunkt Applebees (1996) begrepp *knowledge-in-action*. Både *knowledge-out-of-context* och *knowledge-in-action* betecknar olika syn på meningsskapande och på vilken sorts kunskap som anses viktig inom en socialt konstruerad tradition (Applebee 1996: 3, 5). Medan *knowledge-out-of-context* kan ses representera lärande om litterära traditioner kan *knowledge-in-action* ses representera lärande genom aktivt deltagande i litterära traditioner (Applebee 1996: 3). *Knowledge-in-action* är därmed kopplat till en syn på traditioner som dynamiska, föränderliga och framåtblickande och i en lärandesituation är det viktigt att erbjuda ett sådant aktivt deltagande i litterära traditioner:

One of the most important features of a pedagogy designed to help students enter into culturally significant domains for conversation is that it invites genuine participation within the domain, the kind of participation that leads to *knowledge-in-action* rather than *knowledge-out-of-context* (Applebee 1996: 107).

Det är således relevant att möjliggöra *knowledge-in-action* för studenter på lärarutbildningen så att de dels själva får ta del av den dynamiska synen på meningsskapande och kunskap som associeras med *knowledge-in-action* och erbjuds aktivt deltagande i litterära traditioner, dels blir medvetna om vikten av att skapa sådana erbjudanden för sina elever i den kommande lärarprofessionen.

I den transmediala process som ligger till grund för undervisningsdesignen där studenterna uppmanas att omskapa en känd dikt utgör kreativitet en central del. I sitt arbete om barns utveckling och kreativitet påvisar Vygotsky (2004), från ett psykologiskt perspektiv, vikten av att barn och unga får arbeta med och utveckla sin kreativitet. Han hävdar att kreativitet "results not in the reproduction of previously experienced impressions or actions but in the creation of new images or actions" (2004: 9). Denna kreativitet framträder redan när barn genom lek ger uttryck för sin inre utveckling: "A child's play is not simply a reproduction of what he has experienced, but a creative reworking of the impressions he has acquired. He combines them and uses them to construct a new reality" (2004: 11). Kreativitet och fantasi är således centralt när barn och ungdomar skapar nya föreställningsvärldar och därigenom utvecklar förståelse och meningsskapande.

För mer än tio år sedan hävdade Linge (2012: 253) att det finns ett behov av en kreativ utbildning som utvecklar flexibilitet och anpassning – förmågor som är alltmer nödvändiga eftersom dagens och morgondagens samhälle ställer ökande krav på sådana kreativa produktiva förmågor. Det är dock inte bara utbildningen som bör vara kreativ; skolan behöver också utbilda för kreativitet, det vill säga utveckla elevers kreativa lärandeprocesser, vilket innebär att de deltar i innovativa lärandemiljöer, tar ansvar för sina lärandeprocesser och upplever att uppgifterna är relevanta (Craft 2005). Dessa tre områden – innovation, självständighet och relevans – är aspekter av kreativitet som används i artikeln för att analysera studiens resultat och utgör artikelns teoretiska ramverk.

Samhällets krav på kreativa medborgare är inte den enda anledningen till varför skolan bör utveckla elevers kreativa lärande och kreativa skapandeprocesser; att fokusera på kreativitet i utbildningen bidrar även till att utveckla och nå elevers fulla potential (Linge 2012: 253). I en tidigare studie som fokuserar på kreativt lärande i gymnasieskolans svenskämne framkom att eleverna bara hade arbetat med kreativt skapande i ämnena bild och musik eller på mellanstadiet (Svensson & Haglind 2020: 176). Robinson (2011: 8) påvisar att det är vanligt att fokusera på kreativt lärande i grundskolan, men att detta sedan ersätts av en mer traditionell akademisk praktik som exempelvis använder standardiserade tester i högstadiet och gymnasiet. 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 (Linge 2012: 253; Robinson 2011: 1-2), så att utbildningen ger större utrymme för kreativitet och självständighet (Craft 2005). För såväl dagens som morgondagens lärare är det relevant att uppmuntra och utveckla elevers fantasi och deras kreativa lärande. Den kreativa omskapningsprocessen med särskilt fokus på *innovation*, *relevans* och *självständighet* används för att analysera studiens resultat.

Kreativitet och transmedialt berättande som undervisningspraktik utgör fokus för studier både inom lärarutbildning (t. ex. Svensson 2021) och gymnasieskolan (t. ex. Wessbo 2021). I Svenssons (2021) studie på ämneslärarutbildningen i engelska undersöks hur en innovativ undervisningsdesign, som fokuserar på textuniversum och kreativt lärande, bidrar till att stärka studenternas engagemang och, enligt dem själva, deras förståelse för fiktionstexter. När gymnasieelever i svenska tar del av en novell och/eller en filmatisering och sedan skriver kommentarer visar resultaten i Wessbos (2021: 175-176) studie att de elever som endast har sett den filmatiserade adaptionen hamnar nära intrigen i sina kommentarer, medan de elever som har läst texten väljer olika positioner där de kan hålla sig nära intrigen eller placera sig bredvid texten för att undersöka dess budskap, alternativt betrakta texten som ett objekt som har konstruerats av en författare. Här kan även nämnas Höglunds (2017) studie där högstadieelever i en svenskspråkig skola i Finland omsätter dikt till film. Höglund undersöker den tolkningsprocess

som aktiveras i detta omsättande, där filmmediet utgör medel för att aktivt förhandla om diktens betydelse. Det multimodala och transmediala arbets-sättet erbjuder eleverna perspektiv och alternativ att förhålla sig till (Höglund 2017: 160-165).

Trots att få studier har behandlat lyrik i ett svenskt litteraturredaktiskt sammanhang, finns det studier som fokuserar på lyrikläsning och på lyrikundervisning i gymnasieskolan. Sigvardsson (2020) undersöker gymnasie-elevers läsning av lyrik på fritiden och lärares arbete med lyrik i gymnasieskolan. Studien visar att elevers lyrikläsning på fritiden motiveras av personliga, emotionella och psykologiska skäl (95-96), men att den även kan utgöra inspiration och ligga till grund för eget kreativt skapande (93-95). Studien visar också att deltagande lärare hade som ambition att främja elevernas personliga och estetiska engagemang i arbetet med lyrik, men att den faktiska undervisningspraktiken lade tonvikt på textanalys (96-98). Även Proitsaki (2019: 121) belyser lyrikens undanskymda position i litteraturundervisningen, men inom ramen för andra- och främmande-språkundervisning med fokus på engelskämnet. Lärare inkorporerar sällan lyrik i undervisningen och detta motiveras ofta utifrån elevernas negativa inställning till lyrik (Proitsaki 2019: 123). En negativ inställning till genren får alltså bäring på undervisningspraktiken. Enligt Proitsaki (2019: 124) behöver denna inställning utmanas och hon föreslår metoder där kreativt skrivande kopplas till lyrik och tillika att lyriken kopplas till uttrycksformer som är mer populära, till exempel sånger, film och serier. Att lyrik intar en marginaliserad roll i klassrummet är dock inte bara ett svenskt fenomen utan kan även ses internationellt. I ett australiensiskt sammanhang uppmärksammar Creely (2017: 117) ett minskat utrymme för lyrik, vilket delvis förklaras av att kreativa och personliga uttryck får stå tillbaka för en mer mätbar och funktionellt inriktad läs- och skrivundervisning, delvis av lärares och elevers föreställningar om lyrik som elitistiskt, tråkigt och irrelevant. Mot denna bakgrund föreslår Creely (2017: 121-124) en alternativ lyrikundervisning utifrån fyra principer i syfte att främja elevers *upplevelse* av lyrik: modellering av läraren; ämnesöverskridande integrering av lyrik; att skapa meningsfulla miljöer för lyrik inbegripet men samtidigt bortom det formella klassrummet och att utmana traditionella föreställningar om vad lyrik är. Dessa kan enligt Creely (2017: 122-124) bidra till elevers delaktighet, agens och känsla av ägande i en lärandesituation och synliggöra lyrikens relevans för egen och mänskliga erfarenheter.

Det finns även studier som belyser lärarutbildning. Alfredsson (2018: 238) diskuterar lyrikens två sidor; den kan å ena sidan vara svår och allvarlig och å andra sidan lätt och rolig, vilket innebär att lyrik kan vara både skrämmande och befriande. Han hävdar att det finns en parallell mellan lyrikens dualitet och lärarutbildning där frågorna överväger och svaren är få, vilket medför en osäkerhet (239). Utifrån denna tanke argumenterar han för en lärarutbildning som fokuserar på att skapa utbildningsmässig kunskap. Lyrikens affektiva

funktion och potential att aktivera kreativa och kritiska förmågor utgör grund för Creely, Bao och Waterhouses (2022) studie. Utifrån författarnas egna undervisningspraktiker att arbeta med och integrera lyrik i lärarutbildning ges exempel på hur lyrik kan utgöra resurs för att utveckla centrala lärarförmågor- och kompetenser (2). Lyrik, ej begränsad till språk och de estetiska ämnena, kan i ett första led bidra till att utveckla lärarstudenters kreativa, metaforiska och kritiska tänkande (2, 6), för att i ett andra led utbilda innovativa lärare som kan verka i ett klassrum som ställer krav på kreativitet, kritiskt förhållningssätt, anpassningsförmåga och innovation (7). Författarna framhåller även att lärarstudenter behöver exempel på kreativa praktiker i sin utbildning (7). Även Dahlbäck, Lyngfelt och Bengtsdotter Katz (2018) fokuserar på lärarstudenter i sin intervjustudie där grunden utgörs av diskrepansen mellan en utbildning som både genererar mätbara och evidensbaserade kunskaper och förespråkar demokrati och likvärdighet genom att eleverna exempelvis uppmuntras att uttrycka sig och använda sitt eget språk. Deras studie visar att lärarstudenter saknar självförtroende när det gäller att arbeta med lyrik och vill bli bättre förberedda för att undervisa i lyrik och andra estetiska uttrycksformer (117). I studien, liksom i Alfredssons (2018) studie, framkommer att blivande svensklärare känner osäkerhet inför lyrikundervisningen och att de ser den som en utmaning (Dahlbäck, Lyngfelt och Bengtsdotter Katz 2018: 114). Liknande erfarenheter lyfts fram av McLaren och Arnold (2016: 21). Lärarstudenter har med sig liten tidigare erfarenhet av konstnärliga och kreativa uttryck från egen skolgång. För deras eget lärande liksom för deras framtida elevers lärande behövs tillfällen inom lärarutbildningen att bygga upp blivande lärares självförtroende och att undersöka konstnärliga och kreativa uttrycks potential för lärande.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärarstudenters transmedieringar av dikter, samt deras erfarenheter och upplevelser av den transmediala och kreativa processen genom en undervisningsdesign som sätter fokus på att skapa *knowledge-in-action* beträffande lyrikanalys, för att bidra med kunskap om hur transmedialt berättande kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredaktiska repertoarer.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka centrala teman framträder i studenternas omtolkningar av äldre svenska dikter?
- Vilka strategier använder studenterna i de transmediala och meningsskapande processerna?
- Vilka erfarenheter av och tankar om lyrik och lyrikundervisning synliggörs genom den transmediala och kreativa processen?

- Hur kan transmedialt berättande möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredaktiska repertoarer?

Metod

Den metodologiska utgångspunkten för projektet, *design-based research* (DBR), designbaserad forskning, syftar till att implementera didaktisk forskning till förbättrad praktik och är en metod som bidrar till att överbrygga gapet mellan forskning och praktik inom det formella utbildningsväsendet (Anderson & Shattuck 2012: 16). Centralt för DBR är att forskningsprojektet och forskningsfrågorna är situerade i en verklig utbildningskontext, vilket ger giltighet och säkerställer att resultaten effektivt kan användas för att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken, samt utveckla designprinciper som förbättrar utbildning beträffande både praktik och forskning (Anderson & Shattuck 2012: 16). För att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken beträffande arbetet med dikter i en kurs på ämneslärarprogrammet skapades således ett treårigt designbaserat forskningsprojekt av två forskare tillsammans med den undervisande lärarutbildaren.

Den undervisningsdesign som har utarbetats och tillämpats har genomförts i tre cykler: ht-21 (12 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (11 studenter). Kursinslaget gavs inom ramen för kursen "Svenska för ämneslärare med inriktning mot gymnasiet" på 31-60 nivå, det vill säga andra terminen studenterna läser svenska, i delkursen "Äldre litteratur ur vetenskapliga och didaktiska perspektiv" 12 hp. Centralt för delkursen är litteraturhistoria kopplat till litteraturredaktik och det specifika kursinslaget har litteraturredaktiskt fokus. Inslaget har varit en av sex delar i en examinerande seminarieriserie, där aktivt deltagande utgör grunden för ett godkänt betyg, men kursinslaget har inte bedömts separat.

Inspirerade av tv-serien *Helt lyriskt* (2018) och den transmediala processen som synliggörs när kända svenska artister och låtskrivare tonsätter och omskapar kända svenska dikter (se även Svensson & Malmqvist 2021), skapades kursinslaget som består av två tillfällen: ett introduktionstillfälle och ett redovisningstillfälle, samt studenternas arbete på egen hand däremellan. Introduktionstillfallet innehöll en kortare presentation med exempel från tv-serien *Helt lyriskt*, en genomgång av olika estetiska uttrycksformer (t. ex. hur man skapar en raplåt eller lägger ljudspår i appen GarageBand) som studenterna kunde välja att arbeta med. Därefter delades de in i grupper om fyra och varje grupp blev tilldelad en dikt genom lottning. De dikter som användes var: "Endymion" (Stagnelius 1826/1965), "En ghasel" (Fröding 1891), "Livet" (Södergran 1916/1992), "Ingenting" (Södergran 1925/1992), "Min lefnadz lust är skuren af" (Nordenflycht 1743/1925) och "Evighet" (Boye 1935). Dessa dikter ingick i den obligatoriska kurslitteraturen.

Under det första genomförandet (vt-21) följdes presentationen av en workshop där det fanns tillfälle för studenterna att påbörja arbetet med sin dikt. Enligt instruktionen uppmanades studenterna att 1) läsa dikten och

förklara vad den handlar om och sedan, inspirerade av *Helt lyriskt*; 2) fundera ut hur de kan göra dikten relevant idag; 3) komma överens om vilken uttrycksform som skulle passa bäst till att förmedla den omskapade dikten och 4) skapa en ny transmedial version, re-presentation, av dikten. Under redovisningstillfället visade studenterna upp sina om-/återskapande dikter. Under de två sista cyklerna (ht-22 och ht-23) innehöll redovisningstillfället också ett inslag av ”traditionell” diktanalys.

Efter kursinslagets tre genomföranden fick studenterna fylla i en kort enkät: ht-21 (8 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (9 studenter). Enkäten bestod av fem öppna frågor som fokuserade på studenternas upplevelse av kursinslaget med fokus på den transmediala processen, deras upplevelser och erfarenheter av att arbeta med dikter generellt och i form av transmedialt berättande, samt deras tankar om att arbeta med dikter i den kommande yrkesutövningen som ämneslärare. De öppna frågorna valdes för att ge studenternas egna åsikter och tankar utrymme.

Det empiriska underlaget för studien är studenternas re-presentationer, det vill säga deras om- och återskapelser av dikterna, och deras enkätsvar. I de fall de omarbetade dikterna resulterat i audiell form har dessa transkriberats medan re-presentationerna i audiovisuell form har både transkriberats (den audiella delen) och beskrivits (den visuella delen). Denna beskrivning innebär att en viss tolkning har gjorts. Tre personer har individuellt gjort beskrivningarna och därefter har en gemensam samsyn skapats genom samtal, vilket kan ha resulterat i att vissa sekvenser har hamnat i förgrunden och andra har hamnat i bakgrunden.

Studenternas omarbetade dikter har därefter analyserats genom reflexiv tematisk analys, vilket innebär att teman genereras genom att extrahera och syntetisera det empiriska materialet (jfr. Braun & Clarke 2022). Även enkätsvaren har genomgått reflexiv tematisk analys. Den tematiska analysen har innehållit sex faser för dataengagemang som enligt Braun och Clarke (2022: 6) inte bör följas strikt utan kan överlappa varandra. Dessa sex faser är 1) bekanta sig med insamlade data och skriva bekantskapsanteckningar; 2) systematisk kodning av data; 3) generera initiala teman från insamlad och kodade data; 4) utveckla och granska teman; 5) förfina, definiera och namnge teman och 6) skriva rapport. Den tematiska analysen av studenternas re-presentationer visar att de ofta fokuserar på samhällskritiska teman, där tre teman är särskilt tydliga: *digitalisering*, *könsroller* och *relationer*. Analysen visar också att studenterna använder olika strategier, *transmedieringsstrategier* och *relevansskapandestrategier*, i den transmediala och kreativa processen. Den tematiska analysen visar på tre teman som är tydliga i studentenkäterna: *attityder*, *kreativitet* och *kunskap*. Eftersom det inte är möjligt att ta med alla re-presentationer i framställningen och fokus ligger på de teman som genererats, har typiska exempel valts ut till artikelns resultatpresentation. De valda exemplen utgör således en medelväg för att få fram bredd och visst djup när det gäller uttryck och valda media.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke att delta i projektet (Vetenskapsrådet 2024). Alla deltagare har blivit informerade att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare har dock gjort detta val.¹ Enkäterna har lämnats in anonymt och har givits ett löpnummer enligt principen år:nr, till exempel 2021:1.

Samhällskritiska teman i studenternas re-representationer

De tre teman som genererats i den tematiska analysen av studenternas skapade omarbetningar, *digitalisering*, *könsroller* och *relationer*, kan alla kopplas till det övergripande temat samhällskritik.

Digitalisering

I flera av studenternas re-representationer framträder ett samhällskritiskt anslag som tar sig uttryck i att de på olika sätt positionerar sig i relation till en digital värld. De kommunikativa möjligheterna i den gränslösa digitala moderniteten resulterar i kontaktlöshet, vilket synliggörs i "FOMO" (2022), Fear of Missing Out, en TikTok-film som är en transmediering av Frödings (1891) "En ghasel", i vilken den persiska diktformen används för att gestalta hur diktjaget uttrycker en längtan efter det liv som är synligt på andra sidan gallret. I den korta filmen (1 min 46 sek), se bild 1, presenterar en studentröst en bearbetning där Frödings dikt till stor del är intakt och hänvisningar till den yttre miljön med ångare, sångare, livet som sjuder, asp, al och björk är ordagrant återgivna. Den bärande idén i omtolkningen är att gallret, som förkroppsligar de hinder diktjaget brottas med i Frödings dikt, ersätts av mer teknologiska hinder i form av skärm och filter. Frödings (1891) två första versrader: "Jag står och ser på världen genom gallret / jag kan, jag vill ej slita mig från gallret" (n.pag), blir i de inledande orden i filmen: "Jag står och ser på världen genom ett filter. Jag kan men vill ej slita mig från skärmen" (2022). I bearbetningen uttrycks hur en värld av skärmar och filter, på samma sätt som gallret, hindrar diktjaget från att delta i det verkliga och konkreta. De friska dofter, folkliv och naturfenomen som presenteras är inte nåbara, men det är också "skönt att se hur livet sjuder och kastar höga böljor upp mot mig" även om det är en upplevelse som sker i andra hand, "genom skärmen".

¹ All personinformation har hanterats enligt rådande rutiner vid medverkande lärosäten och i enlighet med svensk dataskyddslag som fastställts av Datainspektionen och GDPR (Lag 2018: 218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning).



Bild 1. "FOMO" (2022)

Genom att använda "skärmen" och "filtret", skapar studenterna såväl distans till den omvärld som diktjaget längtar efter, som en spänning mellan lockelsen att uppleva tillvaron genom skärmen och rädslan att "långsamt kvävas bakom skärmen". Liksom gallret, som ett utomkroppsligt hinder, internaliserats i Frödings fjärde strof, konstateras i "FOMO" att diktjaget har blivit ett med filtret: "När jag själv krossas, krossas också skärmen". Dikten läses mot en fond av svag, melodiös, klassisk pianomusik och en serie ihopklippta mobilfilmer som visar ögonblicksbilder från naturen. Det är berg som speglar sig i en sjö, en regnbåge vid en paus i en bilfärd, rapsfält som rusar förbi utanför ett tågfenster och bilder av pastoral karaktär. Det finns ingen tydlig linje i urvalet av filmer, men de bidrar till att förstärka känslan av andrahandsupplevelser diktjaget, liksom åskådaren till "FOMO", upplever genom skärmen. Denna andrahandsupplevelse kan ses som kritik av ett nutidfenomen, en skärmkultur, där man delar sina liv och upplever andras liv genom skärmen.

"Andymion" (2023) är en re-presentation av Stagnelius (1826/1965) "Endymion", i vilken studenterna läser upp den bearbetade dikten till ett bildspel med AI-genererade bilder. I re-presentationen synliggörs människans relation till den digitala världen. Likt Stagnelius (1826/1925) Endymion som i sömnen möter Delia när hon i den "strålande charen" förflyttar sig ner till Endymion för att kyssa honom, visar studenterna hur Andymion slumrar "så tungt i skärmens ljus" (2023). Istället för att finnas i en platonsk idévärld, svävar Delia ned från "strålande virtualiteten" (2023). Hennes hemvist beskrivs som "cyberrymdens moln" och den "digitala sfären". Essensen av skeendet i Stagnelius dikt finns kvar; även Andy får en kyss av gudinnan och lämnas kvar med en "ryslig tomhet". I diktens avslutande verser: "Blott i drömmar Andy / Stiger till digitala ned" vänds perspektivet och omkullkastar det tidigare logiska förhållandet (2023). Dikten lästes upp till ett bildspel som utgår från bilder som studenterna har skapat med hjälp av AI. De suddiga bilderna vilar i huvudsak i ett blått ljus vilket stödjer det digitala temat i "Andymion":



Bild 2. "Andymion" (2023)

Även om studenternas re-presentation i stort behåller handlingen i "Endymion" har den genomgått en större språklig bearbetning. Det för Stagnelius så typiska prunkande språket, där det elysiskt glimmande och blomstrande förstärker det romantiska draget, har i studenternas omtolkning ersatts av mer kärva teknologiska ord. Delias nedfärd beskrivs ske "i klarare blått ljus" och "utan synlig kodning" (2023). Andys aningslösa slummer skildras som gudinnans närvaro i en reflektion i hans glasögon. Sömmen sker "i ro i den digitala drömmen" och allt sker i sällskap av datorn som både "fläktar hans lockiga hår" och skänker en ljudkuliss via "fläktande ljud från fläkten i datorns chassi" (2023). Det språkliga uttrycket skapar en spänning mellan det högteknologiska, cyberorienterade och den parallella drömvärlden och kan ses spegla spänningen mellan dröm och verklighet som också finns i Stagnelius dikt. Re-presentationens fokus på parallella världar (den fysiska och den digitala/artificiella) kan ses som en kritik av dagens samhälle och dess fokus på AI där det blir allt svårare att skilja på det som är artificiellt och det som är verkligt.

Könsroller

Ett annat samhällskritiskt tema som framträder eller betonas i ett par av studenternas re-presentationer är könsroller. I arbetet med Nordenflychts (1743/1925) dikt "Min lefnadz lust är skuren af" valde studenterna att skriva manus till och framföra ett relationsdrama om ett gammalt gift par, Gun och Gunnar (2022), som enligt instruktionerna " varit gifta alldeles för länge" och där "Gun är trött". Detta drama inleds med Guns klagan, som tar sin utgångspunkt i den smärta Nordenflycht (1743/1925) skildrar, men omformuleras till ett drama som behandlar könsroller: "jag är så trött på

männen. De gör ju aldrig något. Allt ska vi kvinnor behöva göra. (Gnälla). De kan varken städa, tvätta eller bete sig men mat ska de ha”, vilket förstärks av att Gunnar sitter med fötterna uppslängda på bordet och säger “Käring, är maten klar än eller?!” (2022). Efter detta inledande replikskifte görs en explicit koppling till diktens tre första versrader i och med följande replik som Gun tänker högt, vilket också visas av den kursiva stilen i manuskriptet: *”Min levnads lust är skuren av, och döden är min längtan; till dig, du mörka, tysta grav står all min trängtan”* (2022). Nordenflychts (1743/1925) dikt beskriver hur livsglädjen försvunnit och längtan till döden gör sig gällande eftersom sorgen är så stor och det inte finns någon anledning att fortsätta leva. Medan diktjaget i sin sorg inte längre vill leva, är det i studenternas re-presentation Gun och Gunnars äktenskap och de krav som Gun upplever att Gunnar, liksom samhället i stort, ställer på henne, som leder till dessa mörka tankar om livet och döden.

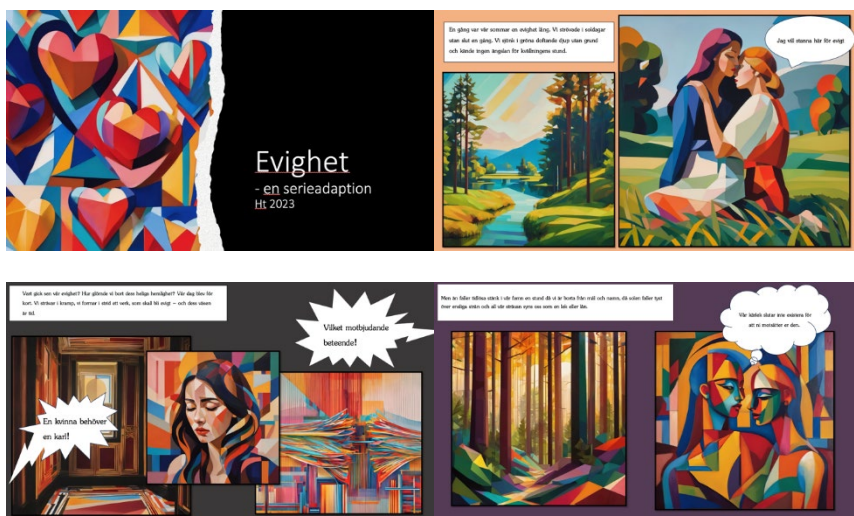
Efter inledningsreplikerna i studenternas drama bestämmer sig Gun för att hon har fått nog: ”vet du vad, det blir ingen mat idag. Du får minsann laga den själv”, medan Gunnar är helt oförstående: ”Vad menar du med det? Ska jag som jobbat så hårt behöva svälta?” (2022). När de argumenterar utgör de fem nästa versraderna i Nordenflychts dikt en av Gunnars repliker, som han tänker högt: *”På jorden jag ej finner, vad mer min själ sitt nöje bär; min glädje borta är, min tid i gråt förrinner, min ungdoms lust försvinner”* (2022). När den arga, ledsna och frustrerade Gun gör en jämförelse med ett annat par: ”Elisabeth på berget har slutat laga mat åt sin man och det går jättebra,” anser Gunnar att det inte alls går bra: ”Ja och se på hennes gubbe, han ser ju ut som döden själv,” medan Gun anser att det gör det visst: ”ja men se på henne hur bra hon mår!” (2022). När Gunnar blir arg och ifrågasätter: ”Du hemska kvinna, hur kan du svika din make på det här sättet?” använder studenterna ytterligare ett par versrader från dikten när Gun tänker högt: *”jag är olyckligt såld i grymma sorgens våld”* (2022). Studenternas drama avslutas med att “Gun går ut, lämnar dammvippan” och Gunnar brister ut i en replik som består av de sju sista versraderna i dikten: *”Du arma ömma hjärta! Kan ej den bittra smärta, som tär dig utan mått, dig ge så dödligt skott, att livets tråd må brista, och ädla själens gnista sitt fångehus må mista?”* (2022, kursivering tillagd). På så sätt vänder dramat; initialt var det Gun som representerade diktjaget och dess olyckliga livssituation medan det i slutet av dramat är Gunnar som ger uttryck för sorg och en önskan om att få ett snabbt slut på lidandet. I relationsdramat tolkar studenterna den sorg och ovilja att leva som genomsyrar Nordenflychts dikt, men genom att omskapa dikten till ett relationsdrama belyser och konkretiserar de samhällskritiskt traditionella könsroller samt kvinnans frigörelse och gör på så sätt dikten relevant för dem idag.

En annan studentgrupp betonar könsroller när de väljer att göra om Stagnelius (1965) dikt ”Endymion” till en raplåt med samma titel (2021), där de håller sig nära dikten, men ändrar språket så att det dels blir mer modernt,

dels anpassas till rapgenren. När studenterna gör om "Endymion" på detta sätt och därmed ändrar rytm, ordföljd och moderniserar vokabulär och innehåll, byts Olympens gudinna ut till en jetset-kvinna som tittar på mannen "från sitt private jet" (2021). Till skillnad från Stagnelius dikt, beskrivs inte mannen som en vacker yngling, men kvinnan "strålar skönhet, lyx, glamour och para" (2021). Skillnaden mellan mannen och kvinnan görs tydlig i hennes vackra yta och välbärgade liv där rikedom explicit uttrycks. Denna stereotypiska bild av vackra kvinnor, lyx och jetsetliv är något som ibland visas upp i musikvideor till raplåtar. På så vis anpassar studenterna "Endymion" inte bara till en kontext där ungdomar idag kan känna igen sig utan även till hiphopkulturen och understöder den nya medieform berättelsen har i studenternas omarbetsning. Denna syn på könsroller skulle därmed kunna ses som en form av samhällskritik.

Relationer

Relationer är ett tredje tema som återfinns i flera av studenternas representationer. Ett sådant exempel är en serieadaption (2023) som skapats i relation till Boyes (1935) dikt "Evighet". Studenternas version består av en titelsida med en bild på hjärtan i starka färger, titeln som informerar om originalverket och adaptionens medium mot svart bakgrund. De fyra efterföljande bildsidorna svarar mot diktens fyra strofer. På varje bild citeras inledningsvis respektive strof ordagrant inom en ram (se bild 3). Dessa citat kombineras med bilder som plockar upp element som finns i varje strof, till exempel ett sommarlandskap (strof 1), något som går sönder (strof 2), solnedgång (strof 3) och en eld (strof 4). Därefter följer en avslutningssida i orange med ordet "Slut.".



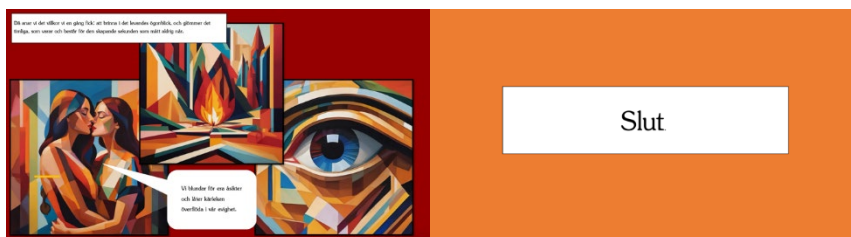


Bild 3. "Evighet" (2023)

Utöver att återskapa och återge Boyes (1935) dikt i text och bild, där de AI-genererade bilderna förstärker för dikten centrala element, kombinerar studenterna detta med ytterligare text och bild, vilka visar på deras tolkning av dikten, samt på de strategier de använder för att göra dikten relevant för dem idag. Istället för Boyes tillbakablickande mot en svunnen barndom, eller början av ett kärleksförhållande, framträder en berättelse om förbjuden kärlek. I bild presenteras ett lesbiskt förhållande som genomgår en utveckling från inledande positiv, till negativ, till avslutande positiv, vilket förtydligas i text där vi kan utläsa samhällets kritik mot en samkönad relation. I prat-, tanke- och skrikbubblor återges samhällets röster som starkt ifrågasätter relationen. Serien avslutas dock med att de två kvinnliga karaktärerna som presenteras i bild står upp för sin relation, går emot samhällets normer och säger: "Vi blundar för era åsikter och låter kärleken överflöda i vår evighet" (2023). Denna utsaga knyter an till diktens "vi", och ger således kropp till det "vi" som i Boyes dikt är öppet för tolkning, samt diktens tema evighet. Denna skildring av att stå upp för kärlek som av vissa kan ses som förbjuden bidrar till att synliggöra studenternas samhällskritiska tolkning, samt visar hur de gör dikten relevant för dem idag.

En studentgrupp har arbetat om dikten "Livet" av Södergran (1916/1992) till ett musiksatt röstmeddelande (2022). Inledningsvis får lyssnaren höra ett ensamt piano och sedan en röst som inleder: "Hej Karl! Nu är jag på dag tre här på Marsfjället". Den vandring som diktjaget gör vittnar om en relation präglad av ensamhet i dubbel bemärkelse: "När jag nu vandrat mig genom urskogen och snårat bland lingonriset och lyssnat till ilande av vargar, surrande av mygg och livet i träden om nätterna, inser jag att detta ska man inte göra själv, men jag är min egen fånge både här i Marsfjällets urskog och hemma hos dig". Studenternas re-presentation situerar diktens konflikt inom ramen för ett äktenskap och handlar om hur berättaren känner sig fången i äktenskapet och vill bryta sig loss, vilket beskrivs med uttrycket "jag är min egen fånge" hämtat från Södergrans dikt som inleds med: "Jag, min egen fånge, säger så". I studentprodukten är det alltså inte de hos Södergran framträdande allmänna existentiella och livsavgörande villkoren som behandlas, utan snarare hur en specifik relation påverkar en individs upplevelse av sig själv; hur en relation formar en individ, hur parterna i en relation formar varandra, och vad detta får för bäring på diktjaget. Diktjagets

känsla av att vara fånge i äktenskapet illustreras av "den trånga ringen", som i studenternas omarbetning blir äktenskapets ring: "Det som håller mig fånge är ringen på mitt finger och beslutet vi tog den dagen, men med den ringen kan jag bara se lyckan, men inte känna den. Jag kan inte vandra livets väg med dig" (2022). Studenternas tolkning kan knytas till och sägas "omförhandla" diktraden "Livet är den trånga ringen som håller oss fången" då "ringen" tolkas som symbol för äktenskapet.

Studenterna tar fasta på och återanvänder Södergrans (1916/1992) uttryck och bildspråk, bland annat känslan av att befinna sig ensam i mörker på avstånd från ljus och glädje: "Många gånger undrar jag om livet någonsin kommer att bli lyckligt med dig. Det känns som att ligga orörlig på botten av en brunn och veta att solen skiner där uppe någonstans" (2022). Att sitta fast i ett olyckligt äktenskap och veta att man måste såra den andre är centralt i studenternas omarbetning: "Jag är rädd att jag skadar dig nu för att du har kämpat och ändrat på dig för att jag ska må bra, men det är jag som inte går att ändra på" (2022). Omarbetningen ger uttryck för det behov "jag" har av att lämna relationen, vilket också ses i Södergrans dikt: "Livet är att handskas vårdslöst med sin egen lycka / och att stöta bort det enda ögonblicket" (1916/1992). Det som skiljer studenternas version från originalet är att personen inte handskas vårdslöst med sin egen lycka utan värnar den. Att lämna relationen är ett sätt att ta hand om sig själv och ge sig själv en chans att bli lycklig igen, trots att "det nya som kommer efter oss är så främmande nu" (2022). I slutet av meddelandet förklarar diktjaget: "Jag måste tro att jag kan få vara svag utan att dina armar håller mig kvar" (2022). Här kopplar studenterna samman en versrad i Södergrans dikt som ger uttryck för att livet inte är "två vita armar, som håller en kvar" och hennes slutvers: "livet är att tro sig vara svag och icke våga" (1916/1992). Pianoostinatot spelar under hela inlägget och mot slutet läggs det på en puls likt ett hjärta som slår. Efter att berättarrösten tystnar hörs endast pianot och hjärtat till dess att båda tystnar samtidigt. Den ensamhet som lyfts fram i studenternas re-presentation visar på en annan ensamhet än i Södergrans dikt. Där diktjaget i Södergrans dikt känner sig fånge och inte kan göra sig fri, kommer diktjaget i studenternas arbete att göra sig fri från den relation som representerar fångenskapen för dem. På så sätt målar studenternas re-presentation upp en bild av en stark kvinna.

Strategier i den transmediala skapandeprocessen

Den transmediala processen vittnar om två olika strategier. Vissa grupper väljer att behålla en större del av den ursprungliga dikten, men genom att antingen byta ut några få nyckelord och/eller lägga till ljud och/eller bild skapas nya kontexter och villkor för dikterna och diktens tema ändras eller tydliggörs. Exempel på denna strategi kan ses i "Andymion" (2023) där Stagnelius (1965) romantiska språk kompletteras med teknologiska ord och ett bildspel av AI-genererade bilder, liksom i "FOMO" (2022), TikTok-

filmen där studenterna i stort sett ordagrant återger Frödings (1891) "En ghasel", men orden "skärmen" och "filter" skänker en ny mening åt innebörden i dikten tillsammans med de olika filmklipp som satts ihop till en sammanhängande film. En annan strategi är att fokusera på diktens centrala tema och göra större förändringar beträffande språk och innehåll. Dramat om "Gun och Gunnar" (2022) är ett sådant exempel. Förutom en annan genre, är dikten flyttad till en ny kontext och dramats dialog är flätad med fragment från Nordenflychts (1925) dikt. Ett annat exempel kan ses i det röstmeddelande som är en bearbetning av "Livet". Även här har fragment från Södergrans (1992) dikt flätats in i re-presentationen som återges i en annan genre, i ett annat medium och i en annan kontext.

Förutom att antingen använda dikten i dess helhet och göra mindre justeringar eller göra större ändringar där större delen av diktens ord är utbytta har flera studentgrupper tillämpat en tredje strategi som kan kopplas till den relevansskapande processen, nämligen att modernisera språket i dikten. Ett sådant exempel kan ses i rapversionen av "Endymion" där den språkliga bearbetningen placerar in dikten i en mer urban och nutida kontext: Endymion "slaggar soft i månens sken" (2021). Denna språkliga modernisering kan ses som ett sätt att dels föra dikten närmre studenterna själva, dels göra den mer relevant för dem idag.

När studenterna uppmanas att göra dikterna relevanta för dem idag och att välja medium, modalitet eller uttrycksform som passar deras re-presentation återfinns tre kategorier: 1) omtolkning till andra litterära genrer; 2) musikaliskt stöd eller musikaliska bearbetningar och 3) bildliga uttryck eller filmatiseringar. De flesta re-presentationer är multimodala. När det gäller omtolkningar till andra litterära genrer finns flera exempel varav dramat om "Gun och Gunnar" (2022) som bygger på Nordenflychts (1925) "Min lefnadz lust är skuren af" är ett, medan serieadaptionen "Evighet" (2023) är ett annat. Ett exempel på re-presentation som använder musikstöd är det röstmeddelande (2022) som utgår ifrån Södergrans (1992) "Livet", där ett pianoostinato hörs i bakgrunden. Som exempel på musikaliska bearbetningar kan nämnas rapversionen av "Endymion" (2022). Bildliga uttryck används i serieadaptionen "Evighet" (2023), men även i andra re-presentationer såsom bildspelet "Andymion" (2023) och Tiktok-filmen "FOMO" (2022).

Studentgrupperna har i sina bearbetningar i olika grad arbetat med multimodalitet där bild, ljud, musik, film, typografisk text samt uppläst eller framförd text samspelar. Studenterna har på olika sätt, ofta med ganska enkla men effektiva medel, skapat en ny berättelse av den ursprungliga dikten. Den valda uttrycksformen har således utnyttjats för att skapa ett narrativ som kompletterar dikterna. Valet av uttrycksform har i några fall utgått från vad man har haft tillgång till. De studenter som exempelvis har spelat instrument vid framförandena har redan haft den kunskapen med sig. En del av filmmaterialet som använts har redan funnits i telefonerna och bakgrunden till raplåten var en redan existerande loop. Å andra sidan har också flera grupper

valt att skapa ny kunskap, till exempel när det gäller de AI-genererade bilderna, som visade sig kräva mycket bearbetning och kännedom om ny programvara för att nå en sammanhållen stil.

Studenternas erfarenheter av och tankar om lyrik och lyrikundervisning

I enkätsvaren, där studenterna ombads ta ställning till arbete med dikter både generellt och utifrån transmedialt berättande samt utifrån ett student- respektive lärarperspektiv, har tre huvudsakliga teman genererats: attityder till lyrik och lyrikundervisning, kreativitet samt kunskap och färdigheter.

Attityder till lyrik och lyrikundervisning

Studenternas attityder till lyrik och lyrikundervisning kan kopplas till lyrik som specifik genre, till deras personliga erfarenheter av genren och till det transmediala arbetssätt som kursinslaget erbjöd. Överlag var majoriteten av studenterna positiva till att arbeta med dikter. När det gäller attityder till lyrik som genre förklarar en student: "Det finns mycket som man kan göra med en dikt" (2022:11), medan en annan anser att "det finns så många tolkningar" (2023:7) och en tredje tycker att "det kan väcka känslor" (2023:9). Just genrens öppenhet och multipla användningsområden, samt dikters förmåga att väcka känslor är några anledningar till att de flesta studenter är positiva till att arbeta med dikter både generellt och i den kommande yrkesutövningen.

En anledning till studenternas attityder till lyrik kan också hänvisas till deras personliga erfarenheter och upplevelse av genren. Medan en student ger följande motivering: "Är kul. Har skrivit & arbetat med dikter sedan jag var 9-10 år" (2021:6), förklarar en annan: "Jag gillar dikter och skulle gärna arbeta mer med dem" (2021:4). Några av de studenter som uttryckte en positiv inställning till lyrik hänvisade dock till avsaknad av tidigare erfarenhet. Ett sådant exempel kan ses i följande uttalande: "Nytt och spännande, som jag minns gjorde vi inte det särskilt mycket under min skolgång" (2022:6). En annan student förklarar också att hen inte har erfarenhet av dikter: "Personligen är jag inte van att läsa eller arbeta med dikter, men jag känner att det finns mycket att arbeta med. Vill verkligen läsa och tolka fler" (2021:7). Några studenter uttryckte en negativ inställning till att arbeta med dikter, vilket motiverades med avsaknad av genrespecifika kunskaper: "Saknaden av tidigare kunskap har gjort det till ett jobbigt arbetsområde" (2021:2). En annan student förklarade: "Förr har jag haft dålig erfarenhet då min gymnasielärare aldrig bidrog med någon inspiration eller kreativitet i arbetsområdet" (2023:6). Denna negativa erfarenhet av att arbeta med dikter, vilken bottnar i avsaknad av för genren relevanta kunskaper eller oinspirerade lektioner, resulterar i att studenterna associerar lyrik med negativa känslor och upplever ett hinder i att ta sig an dikter. Trots att dikt utgör en genre som flera studenter inte har så stor tidigare erfarenhet av, finns en övervägande positiv inställning hos studenterna. Deras möten med dikt verkar i de allra flesta fall

ha väckt ett intresse och nyfikenhet och de ger uttryck för en vilja att arbeta mer med dikter.

När det gäller attityder till lyrikundervisning uttrycker nästintill samtliga deltagare en positiv inställning. I sina svar valde flera studenter att lyfta fram genrens bredd och formella aspekter: "Att arbeta med dikt är viktigt för förståelse för andra. Det finns så många olika dikter att arbeta med för att belysa olika ämnen" (2021:2) och möjlighet till igenkänning och förståelse av andra, där dikter "kan hjälpa elever att känna igen sig i vardagssituationer. Det kan bidra att upptäcka språket, uttryck och en större värld inom litteraturen" (2021:7). Även olika arbetssätt som genren öppnar upp för lyfts fram som bidragande till den positiva inställningen. En student lyfter fram diktens kompakta form: "det är bra då texterna inte är så långa och det går snabbt att arbeta igenom texten" (2022:4), medan en annan fokuserar på möjligheter till kreativitet: "Det känns som att man kan arbeta väldigt kreativt med dikter" (2021:5), och en tredje belyser samtal där hen "tror att det kan skapa meningsfulla diskussioner" (2023:9). Studenterna identifierar också utmaningar med lyrikundervisning såsom att arbete med dikter "kräver tid o förberedelse för eleverna" (2022:9). Hos några studenter finns också en medvetenhet eller förväntan om negativa elevattityder gentemot arbete med dikter. En student förklarar: "Dikt klingar ofta inte gott i klassrum, utifrån mina erfarenheter" (2021:3). Denna student föreslår dock kreativa arbetssätt som ett sätt att möta upp eleverna: "Tror dock att vidgade & kreativa arbetssätt gynnar utvecklingen" (2021:3). Lyrik erbjuder enligt studenterna en variation i arbetssätt och bredd i användningsområden. Samtidigt ges uttryck för att arbetet med dikter är krävande om förutsättningar för elevers lärande ska skapas.

Studenterna var även över lag positiva till att arbeta med dikter i form av transmedialt berättande. Denna positiva inställning motiverades med att arbetssättet skiljer sig från gängse arbetssätt i ett skol- och utbildnings-sammanhang: "En rolig uppgift som skiljer sig från majoriteten av uppgifterna" (2022:11). Studenterna upplevde också det lärande som arbetssättet aktiverade som övervägande positivt. En student förklarar: "Det här arbetet gav mig som är ovan med dikter, möjlighet att sätta mig in i en dikt. Då var det tacksamt att arbeta i grupp så att man har personer att 'bolla' sina tankar med, vilket gav mer samtal om dikten" (2021:7). Det var också "Roligt att få tolka och presentera sin tolkning inför andra" (2022:10), vilket en student ger uttryck för. Förutom arbetssättet som sådant upplevs också dikt som genre inom ramen för transmedialt berättande som positivt: "Dikter känns som en bra typ av text i dessa arbeten eftersom den ger utrymme till tolkning" (2022:6). Därtill upplevde en student att det "känns modernt och kul att arbeta med dikter genom transmedialt berättande" (2021:5). En fördel med undervisningsdesignens fokus på transmedialt berättande är den variation av uttrycksformer arbetssättet genererade: "Det är spännande att kunna använda andra former/sätt att förmedla dikten. Förmedl[1]a mer än bara ord är möjligt"

(2023:1). Trots att de flesta studenter upplevde arbetssättet som positivt, ger ett par studenter uttryck för en negativ attityd. En student uttryckte att det inte riktigt uppfattades som "ett lärandetillfälle" (2023:2) och en annan student tog tydlig ställning mot att arbeta med dikter genom transmedialt berättande: "Jag ser inte så många poänger i det. Jag finner det mer givande att arbeta mer traditionellt med dikter" (2023:5). Det transmediala arbetssätt som kursinslaget introducerade innebar således ett nytt och annorlunda sätt att arbeta i ett skol-/akademiskt sammanhang, vilket majoriteten upplevde som stimulerande och främjande för deras lärande.

Några studenter uttryckte även att de kan tänka sig att arbeta med dikter utifrån transmedialt berättande i sin kommande profession och flera av dessa svar grundas i studenternas positiva erfarenhet och upplevelse av kursinslaget. De flesta studenter upplevde att kursinslaget med dess specifika upplägg bidragit med inspiration beträffande arbetssätt till den kommande yrkesutövningen. En student förklarar att hen "Kommer att använda mig av detta arbetssätt då jag tror att eleverna skulle tycka att det är kul" (2022:12), medan en annan klargör: "Detta upplägg skulle jag vilja använda mig av senare" (2022:11). En student är dock inte positiv till att själv använda det arbetssätt som prövats i kursinslaget i den kommande yrkesutövningen, vilket kan ses i att hen svarade att hen kommer att arbeta med dikter men "Antagligen inte på detta sätt" (2022:10). Nästintill samtliga studenter uttryckte att de kommer att arbeta med dikter i sin kommande profession och för flertalet studenter utgör arbete med dikt i form av transmedialt berättande en möjlig del i kommande undervisningspraktik.

Kreativitet

Att arbeta med dikter genom transmedialt berättande uppfattas som kreativt (t. ex. 2023:6; 2023:7; 2023:8) och som ett "kreativt arbetssätt" (2021:3). Merparten svar rör hur arbetet med dikter genom transmedialt berättande aktiverar kreativitet och hur studenterna tillåts vara kreativa i sitt arbete med dikter, vilket merparten studenter anser var givande och stimulerande. En student förklarar: "Det var roligt att få arbeta kreativt i form av dikter" (2023:2), medan en annan reflekterade över att detta arbetssätt bidrog till att "få vara kreativ även i svenskämnet" (2022:11). En aspekt av detta kreativa arbete med dikter var att det utmynnade i skapande: "det var roligt att få testa på något i form av skapande" (2023:3). En annan aspekt som studenterna uppmärksammade var att det transmediala arbetssättet "öppnar upp för tolkning & förståelse på ett kreativt sätt" (2021:1). Således upplevdes arbetssättet som motiverande: "Det kreativa gjorde att man blev mer motiverad" (2022:12). Men, det kreativa arbetssättet kan även föra med sig utmaningar, vilket en student ger uttryck för: "Att få vara kreativ, det kan vara en utmaning när man är ovan" (2023:3). En annan utmaning med det kreativa arbetet handlar om att göra originaldikten rättvisa, "Hur mycket man 'vågar' tolka om dikten" (2022:1), eller "Att göra den modern men att inte förlora

diktens innebörd längs vägen” (2021:8). Därtill kommer reflektioner om val av medium och modaliteter. En student fann en utmaning i att ”Välja vilken form av transmedialt berättande som man skulle använda/vilken som passade bäst för en själv & för dikten” (2021:6). Trots dessa utmaningar fann flera studenter en behållning i att överföra dikten till en annan uttrycksform, exempelvis en student som uttryckte en viss svårighet med ”att få med sin tolkning i ett annat medium/tappning”, samtidigt som det var ”kul att göra en egen tolkning i ett annat medium/tappning” (2022:12). Att kreativt skapa en re-presentation i grupp upplevdes positivt, då det hjälpte ”fantasin” att man tillsammans fick ”spåna och tala om olika idéer” (2021:2), men också utmanande eftersom det ”kan kännas läskigt & utlämnande” (2023:2). Studenterna uppskattar det kreativa inslaget i transmedialt berättande, men deras utsagor vittnar också om att de inte är vana vid kreativt arbete. Att arbeta kreativt framträder som något till viss del nytt och annorlunda, särskilt inom svenskämnet.

Kunskaper och färdigheter

Utifrån enkätsvaren kan utläsas att arbetet med dikter i form av transmedialt berättande genererar, synliggör och aktiverar kunskap på olika nivåer i såväl främjande av tolkning och förståelse som synliggörande av olika kunskaper. Flera studenter anser att arbetssättet främjade tolkning och förståelse där det gav en djupare och nyanserad förståelse, ”underlättade tolkning” (2021:1) och gjorde ”tolkningsutrymmet [...] så mycket större” (2021:3). Faktorer som gynnade detta är, enligt studenternas utsagor, att arbetet ger en riktning för analys och tolkning: ”Vi fick sätta oss in i diktens mening/betydelse på ett roligt sätt. Vi hade ett syfte med läsandet” (2021:2). Därtill upplever studenterna att arbetet gav dem agens till följd av frihet vid tolkning och omarbetning: ”Betydligt mer intressant när friheten fanns att tolka och göra den modern utifrån sina egna tankar” (2021:8). Just det transmediala inslaget, där studenterna uppmanades att göra dikten relevant för dem idag förutsatte analys, tolkning och förståelse av kärntexten. En student förklarar: ”Eftersom vi skulle göra något nytt kändes det som att vi var tvungna att läsa oss in mer i dikten än vad vi kanske hade gjort i normala fall. Man fick djupare kunskap om texten” (2022:5), medan en annan student anser: ”Jag tyckte det var kul att få göra om dikten till något nytt för det krävde att du behövde reflektera kring den” (2022:7). Studenterna upplevde att det transmediala arbetssättet främjar tolkning och bidrar till större förståelse, eftersom det kräver ett nära arbete med *texten*, ger en anledning till och riktning för analys och tolkning, samt ger dem en känsla av att ”äga” sin tolkning. Härigenom kan det transmediala arbetssättet även sägas ha bidragit till att göra studenterna medvetna om viktiga komponenter vid dikt- och textanalys.

Förutom att främja tolkning och förståelse bidrog arbetssättet till att synliggöra olika kunskaper och färdigheter. En student framhåller att ”[a]nalysera/arbete med dikter kräver en viss form av kunskap, samtidigt som

det krävs kunskap att överföra det i ett annat medium” (2022:8). För en annan student blev det tydligt att tolkning kräver upprepad läsning: ”Det utmanande är att man inte kan ta till sig innehållet på en läsning. Ju mer man läste desto tydligare kändes tolkningen” (2021:7). Även kärntextens ålderdomliga språk var för några studenter en utmaning vilken krävde aktivt arbete med språket genom upprepade läsningar: ”Det ’gamla’ språket dikten var skriven på gjorde det inte helt enkelt att förstå den direkt, utan man behövde sätta sig in i den ordentligt läsa flera gånger” (2021:1). Arbetssättet bidrog även med förståelse för olika medier och modaliteters affordans samt olika verktygs möjligheter och begränsningar, i synnerhet AI: ”Det var utmanande att välja det verktyg som bäst lämpar sig för vår dikt. Vi använde AI-genererade bilder som inte alltid gav det önskvärda [sic!] resultatet” (2023:4). Det praktiska arbetet med att överföra en dikt från ett medium till ett annat bidrog till att göra studenterna medvetna om vilka olika förutsättningar som krävs för olika modaliteter och särskilt vad som krävs för att analysera dikter. Genom transmedialt berättande erbjöds studenterna möjlighet att tillämpa färdigheter i nya sammanhang, men även utveckla färdigheter relaterade till multimodala och digitala uttrycksformer, och gavs därmed tillfälle att bredda sina litteraturvetenskapliga och litteraturredaktiska repertoarer.

Diskussion

Dagens samhälle är i ständig förändring vilket ställer krav på individens förmåga till flexibilitet och kreativitet. För att möta upp detta behövs en utbildning som ger utrymme för kreativitet och självständighet (Craft 2005; Linge 2012; Robinson 2011). En undervisningspraktik som fokuserar på kreativa omskapningsprocesser har möjlighet att generera eller aktivera *innovation*, det vill säga deltagande i innovativa lärandemiljöer, *självständighet* i fråga om att ta ansvar för sina lärandeprocesser och *relevans* (jfr. Craft 2005), tre för studien teoretiska begrepp, vilka kan ses som delvis överlappande och konsekutiva.

Studenternas re-presentationer visar att de är *innovativa* när det gäller att skapa nya kontexter eller villkor, såsom i serieadaptionen ”Evighet”, där studenterna med hjälp av serieformatet, AI-generade bilder och tillägg i form av pratbubblor skapar en berättelse om förbjuden lesbisk kärlek eller i ”Gun och Gunnar” där versrader från dikten vävs in i relationsdramat där studenterna avfärdar traditionella könsroller och väljer kvinnans frigörelse. Ett annat sätt på vilket innovation kommer till uttryck är genom tillämpning av ny digital teknik, såsom i ”Andymion” där den värld berättelsen utspelar sig i samspelar med såväl berättelsens AI-genererade form som den AI-teknik som nyttjats för att skapa berättelsen eller TikTok-filmen ”FOMO”, i vilken diktens centrala tema av utanförskap både illustreras av och uttrycks genom människors förhållande till skärmkulturen. Trots att de flesta re-presentationer är innovativa på olika sätt och det förekommer stor variation av uttrycksformer, är de allra flesta multimodala till sin utformning.

Lyrikgenren med dess öppna form verkar bjuda in till innovation och studenterna tycker att det är modernt och kul att arbeta med att göra om dikterna. De tycker att det är spännande att skapa nytt, men de ser också att innovation kräver tid och förberedelse.

Den kreativa processen har genomsyrats av *självständighet* både beträffande analys och skapande. Studenterna har haft fria händer att tolka och skapa en egen version av dikten, vilket uppfattades som betydligt mer spännande i relation till ett mer traditionellt lärarstyrt arbetssätt med välkända ramar. De ansåg att det var intressant att ha tolkningsfrihet och ansvar över såväl den transmediala som den kreativa processen, men de tyckte att det var svårt att veta hur mycket man vågade tolka om dikten och samtidigt visa respekt för verket. Självständighet innebär således både frihet och ansvar.

När studenterna uppmanades att göra dikten *relevant* valde de att belysa tre samhällskritiska teman. Studenternas re-presentationer fokuserar på nutidsfenomen såsom digitalisering, där skärmen skapar distans till omvärlden och där AI introduceras inom allt fler områden och frågan om vad som är verkligt ställs på sin spets; könsroller genom att erbjuda starkare kvinnoporträtt eller spegling av hiphopkulturens fokus på vackra kvinnor, pengar och lyxliv eller relationer, där man väljer att lämna ett destruktivt förhållande eller ett heteronormativt samhälle utmanas. Även den moderniseringsprocess som inbegriper språkliga översättningar och anpassningar kan ses som ett led i att skapa denna relevans. Det förekommer även andra aspekter av relevans som kopplar till den kreativa processen. Det transmediala arbetssättet är en sådan relevans. Det kreativa skapandet leder till agens vid tolkning, men också till djupare kunskap om dikten, eftersom studenterna läste den med ett specifikt syfte och de behövde läsa den noggrannare för att kunna omskapa den (jfr. Applebee 1996). I de kreativa processer som förekommit i studien överlappar innovation och självständighet något och både innovation och självständighet leder till relevans (jfr. Craft 2005). Ytterligare en aspekt av relevans kan ses i att studenterna upplevde detta arbetssätt som relevant för den kommande yrkesverksamheten, det vill säga hur de kan arbeta med dikter tillsammans med sina elever.

I studien förekommer två olika kreativa processer. Den ena fokuserar på kreativt lärande eller att lära genom kreativt skapande och deltagande i innovativa lärandemiljöer (jfr. Craft 2005). Ett sådant fokus är ovanligt på gymnasiet (Robinson 2011), särskilt inom svenskämnet, men är kanske än mer ovanligt inom högre utbildning. Den andra kreativa processen fokuserar på att utöka den litteraturredaktiska repertoaren med en metod där man kan arbeta kreativt med diktanalys genom transmedialt berättande och därigenom stödja elevers kreativa lärande. Det är viktigt att barn och unga får utveckla sin kreativitet och att de får arbeta med olika kreativa uttryckssätt och därigenom ge uttryck för sin inre utveckling, vilket har påtalats av Vygotsky (2004). Det är dock inte endast den inre utvecklingen som uttrycks genom

kreativa arbetssätt; kreativitet är en stor del av barns och ungas förståelse och meningsskapande genom olika föreställningsvärldar (Vygotsky 2004). Centralt i den kreativa processen är att utveckla studenternas litteraturdidaktiska repertoar, så att de inte bara behärskar fler sätt att arbeta med dikter och diktanalys utan också får verktyg att nå elevers fulla potential och möta elever med olika behov och förutsättningar (jfr. Linge 2012). Undervisningsdesignen erbjuder ett pedagogiskt angreppssätt som uppmuntrar kreativitet och självständighet (jfr. Craft 2005), förmågor som anses viktiga eller rentav nödvändiga i dagens och morgondagens samhälle som ställer krav på kreativa förmågor (Linge 2012).

Den studie som gjorts är småskalig, men resultaten från de tre åren pekar tydligt åt samma håll. De studenter som medverkat har överlag en positiv inställning till att läsa lyrik och de allra flesta är positiva till att undervisa lyrik. Flera studenter förklarar att de är ovana vid att läsa och/eller arbeta med dikter (jfr. McLaren & Arnold 2016; Wolf 2002), en spegling av lyrikgenrens undanskymda roll i klassrummet, vilken påvisats i tidigare studier (jfr. Creely 2017; Protisaki 2019), men de är trots det positiva till att arbeta med dikter i den kommande yrkesutövningen. Här skiljer sig studiens resultat från resultat från tidigare studier där lärarstudenter uttrycker en osäkerhet inför kommande lyrikundervisning, vilken de ser som en utmaning (Alfredsson 2018; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018). De få negativa attityder som kommer fram i materialet beror på att studenterna tycker det är svårt att arbeta med dikter. Dessa negativa attityder är en följd av att man saknar för genren nödvändiga kunskaper eller att man har haft en dålig upplevelse i skolan, vilket förklaras med att läraren inte har skapat någon motivation. En effekt av detta resultat är att lärarstudenter behöver träna mer på att arbeta med dikter, så att de känner sig säkra i sin yrkesroll och har verktyg att motivera eleverna oavsett olika utmaningar och behov (jfr. Creely, Bao & Waterhouse 2022; McLaren & Arnold 2016). Det är därmed viktigt att utveckla blivande svensklärares litteraturdidaktiska repertoar med fokus på lyrikundervisning.

Den transmediala undervisningsdesign som skapats, prövats och utvecklats inom ramen för projektet kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturdidaktiska repertoarer. Detta blir märkbart i såväl studenternas re-representationer som i deras enkätsvar. När studenterna uppmanas att göra om en känd svenskspråkig dikt så att den känns relevant för dom idag förstärker, skapar eller justerar de det samhällskritiska perspektivet med fokus på digitalisering, könsroller och relationer – ämnen som både ligger i tiden och upplevs viktiga för studenterna – och skapar på så sätt *knowledge-in-action* (jfr. Applebee 1996). Både processen för relevansskapande och den transmediala processen, där studenterna i varierande grad antingen använder dikten så gott som intakt, men sätter in den i en ny kontext eller behåller kärnan och ändrar mycket, möjliggör meningsskapande. Just kreativt skapande är en av de delar som studenterna uppskattar mest med undervisningsdesignen. I studier av både Proitsaki (2019) och Höglund

(2017) förordas eller tillämpas kreativt skapande som ett sätt att tolka och skapa mening av dikter. Att arbeta med lyrik genom transmedialt berättande erbjuder en möjlighet till kreativt skapande som utvecklar studenternas sätt att läsa, tolka och förstå dikter, samt ger insikt i hur olika arbetssätt kan generera olika förutsättningar för meningsskapande.

Undervisningsdesignen utgör således ett sätt att förbereda studenterna för arbete med lyrik i den kommande yrkesprofessionen genom en form av *learning by doing*. Den kunskapssyn som kommer till uttryck i Applebees (1996) *knowledge-in-action* återspeglas i studenternas utsagor, både vad gäller vilken typ av kunskap som aktiveras och upplevs relevant såväl som hur denna kunskap uppnås. I undervisningsdesignen sätter sig studenterna in i dikterna genom att läsa flera gånger, de tolkar och analyserar dikterna eftersom de behöver göra det för att kunna göra en ny re-presentation, skapa en ny version som är relevant för dem idag, istället för att analysera dikter för att lära sig att analysera dikter. Förutom att lära sig mer om dikter och deras konstruktion lär sig studenterna också om andra uttrycksformer som de tillämpar i det kreativa skapandet. Kursinslaget erbjuder på så sätt utveckling av studenternas genremedvetenhet/-kunskap och medie- och modalitets medvetenhet/-kunskap. Tidigare studier har visat att lärarstudenter vill bli förberedda för att undervisa i lyrik i skolan i högre grad (Alfredsson 2018; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018). Genom att prova det här arbetssättet erbjuds studenterna ett sätt att angripa dikter i den kommande yrkespraktiken som kompletterar ett mer traditionellt sätt att arbeta med dikter. Därmed bidrar undervisningsdesignen med dess fokus på transmedialt berättande till utveckling av lärarstudenternas litteraturredaktiska repertoar.

Referenser

- Alfredsson, Johan (2018), "The 'effanineffable' weakness of poetry: The duality of bringing poetry into the teacher training classroom", i Sandra Lee Kleppe & Angela Sorby (red.), *Poetry and pedagogy across the lifespan: Disciplines, classrooms, contexts*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, s. 237–253.
- Anderson, Terry & Shattuck, Julie (2012), Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher* 41(1): 16–25.
- Appelbee, Arthur N. (1996), *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boye, Karin (1935), "Evighet", i *För trädets skull*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Braun Virginia & Clarke Victoria (2022), *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Craft, Anna (2005), *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Creely, Edwin (2019), "'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry", *Australian Journal of Language and Literacy* 42(2): 116–127.

- Creely, Edwin, Bao, Dat & Waterhouse, Peter (2022), "Enhancing initial teacher education through poetry: Explorations of the pedagogical practices of three poet-educators", *Teaching and Teacher Education*, 119: 1–9.
- Dahlbäck, Katharina, Lyngfelt, Anna & Bengtsdotter Katz, Viktoria (2018), "Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education", *Theoria Et Historia Scientiarum*, 15: 101–116.
- Fröding, Gustaf (1891), "En Ghasel", *Guitarr och dragharmonika*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Helt lyriskt (2018–2019), Hedmark, P. (producent). Avsnitt 1. [TV-program] Sverige: SVT.
- Höglund, Heidi (2017), *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations – Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi. <https://research.abo.fi/ws/portal/files/portal/25284929/Video%20Poetry%20-%20Negotiating%20Literary%20Interpretations.pdf>
- Jenkins, Henry (2007), Transmedia Storytelling 101 [Blogg]. 21 mars. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html. (Hämtad 2024-07-30).
- Jenkins, Henry (2008), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Lag 2018:218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Linge, Anna (2012), "Att undervisa för kreativitet: En litteraturoversikt", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3-4): 253–263.
- McLaren, Mary-Rose & Arnold, Julie (2016), "Transforming Pedagogies: Encouraging Pre-service Teachers to Engage the Power of the Arts in their Approach to Teaching and Learning", *Australian Journal of Teacher Education* 41(5): 21–35.
- Nordenflycht, Hedvig Charlotta (1743/1925), "Min lefnadz lust är skuren af", i *Samlade skrifter*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Proitsaki, Maria (2019), "Poetry as a Strategy for Teaching English: Using Nikki Giovanni's Poetry in the English as a Second- Foreign-Language Classroom", *JAAAS: Journal of the Austrian Association for American Studies*, 1(1): 121–134. DOI: <https://doi.org/10.47060/jaaas.v1i1.68>.
- Rampazzo Gambarato, Renira (2013), "Transmedia project design: Theoretical and analytical considerations", *Baltic Screen Media Review* 1: 81–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>.
- Robinson, Ken (2011), *Out of our minds*. Chichester: Capstone.
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1424573/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2024), *Kommande ämnesplan för ämnet svenska i Gy25*. Stockholm: Skolverket.

- Stagnelius, Erik Johan (1965), "Endymion", i Fredrik Böök (red.), *Samlade skrifter. Första delen. Lyriska dikter intill tiden omkring 1818*. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Svensson, Anette (2021), "Aesthetic Dimensions of Literary Studies: Multimodality and Creative Learning", *Nordic Journal of English Studies* 20(2): 160–182. DOI: <https://doi.org/10.35360/njes.693>
- Svensson, Anette & Haglind, Therése (2020), "Textuniversum och gränsöverskridande lärande. Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning", i Nikolaj Elf, Tina Høeg, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut, & Helle Rørbech (red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordisk modersmålsfag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 165–183.
- Svensson, Anette & Malmqvist, Jenny (2021), "Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning", *Utbildning & Lärande*, 15(2): 149–166. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11260>
- Södergran, Edith (1992), "Ingenting", *Landet som icke är*, i *Samlade skrifter I. Dikter och aforismer*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Södergran, Edith (1992), "Livet", *Dikter*, i *Samlade skrifter I. Dikter och aforismer*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Uppsala universitet (2021), *Codex: Samling av regler och riktlinjer för forskning*. www.codex.uu.se
- Vetenskapsrådet (2024), *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Vygotsky, Lev S. (2004), "Imagination and Creativity in Childhood", *Journal of Russian & East European Psychology* 42(1): 7–97.
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier: En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet]. DOI: <https://doi.org/10.3384/diss.diva-173260>
- Wolf, Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Biografi

Anette Svensson, Professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturdidaktik, är verksam vid Lunds universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hennes nuvarande forskning är mestadels praktikinära med fokus på grundskola, gymnasieskola och högre utbildning. Svensson är sammankallande för styrgruppen för det nationella litteraturdidaktiska nätverket (LDN).

Jenny Malmqvist är lektor i engelska vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hon forskar inom litteraturredaktik, transmedialt berättande och fanfiction.

Bo Hellgren är universitetsadjunkt vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Han har en bakgrund som gymnasielärare i musik, svenska och svenska som andraspråk.

Litteraturredidaktik i samtiden för framtiden. Svenskämnets komplexa uppdrag

Anette Svensson och Stina-Karin Skillermarck

Abstract

Mot bakgrund av samhälleliga förändringar är artikelns syfte att bidra med kunskap om hur en undervisningsdesign som utmärks av upplösta gränser mellan estetiska och mediala uttrycksformer, och som sätter berättelser i centrum, kan synliggöra och möjliggöra elevers individuella och kollektiva meningsskapande och uppmuntra till nyfikenhet och förståelse för andra och för andras berättelser, för att diskutera litteraturundervisningens möjligheter att stärka elevers förmåga att agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av pluralism. I den undervisningsdesign som skapats tillsammans med 6 gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk har 96 elever fått samtala om och reflektera över berättelser i form av kortfilmer, dikter och bilder. Studiens empiriska material består av 71 tvärgruppsamtal och 250 individuella skriftliga reflektioner. Studiens resultat visar att när eleverna samtalar om berättelsernas innehåll använder de enledsstrategier som är formspecifika där de i samtal om filmer snabbt identifierar och landar i berättelsens tema, i samtal om dikter identifierar och landar i en känsla och i samtal om bilder beskriver bilden. När eleverna bli uppmanade att göra kopplingar till andra berättelser eller det omgivande samhället använder de kedjestrategier där de till exempel först beskriver en bild, sedan diskuterar handlingen och därefter lyfter fram en känsla. När eleverna använder egna erfarenheter kommer de längre i diskussionerna. Eleverna anser att dikter och bilder är utmanande eftersom formen är så kompakt. En annan orsak till denna upplevda svårighet kan vara en rådande skolideologi som ligger till grund för skolans litterära repertoar. Sammanfattningsvis visar resultaten att undervisningsdesignen skapar möjlighet att möta nya perspektiv.

Inledning

Svenskämnet som en gång skapades för att ena en nation har liksom många andra skolämnen förändrats av den globala och digitala utvecklingen i samhället och står inför flera utmaningar (Green & Erixon 2020: 2). Man kan inte förutsätta att elever i det medietäta och rörliga samhället har gemensamma berättelser och erfarenheter; såväl klassrum som samhället i stort präglas av att det inte finns mycket som förenar människor på samma sätt som tidigare. Eleverna i ett svenskklassrum har olika bakgrunder och följer olika tv-serier, deltar i olika sociala medier och spelar olika dataspel. Paradoxalt nog är människor i dagens medietäta samhälle begränsade på grund av det stora medieutbudet och den mängd grupper som finns. I stället

för att få flera och utmanande perspektiv blir utgångspunkterna i den lilla gruppen bekräftande och okritiska, då människor kan välja vilka perspektiv de konfronteras med (Sörlin 2021: 26, 49, 56).

Med tanke på att det finns tydliga tecken på att samhället blir alltmer fragmentiserat blir det viktigare både i svenskklassrummet och i samhället i stort att ta tillvara vad varje människa kan bidra med till det gemensamma (Sörlin 2021: 195). Detta förutsätter nyfikenhet och en vilja att lära och mötas, vilket skrivs fram som en av flera möjliga definitioner av bildningsbegreppet i Gy25 (Boman & Larsson 2020: 37). På samma sätt lyfter Biesta (2006) fram vikten av att i dagens skola ge elever utrymme att agera, att göra sin egen röst hörd, vilket inbegriper att agera ansvarsfullt och respektfullt och att svara på andras röster. Han frågar sig i vilken utsträckning detta sker i skolan och anser att skapande av sådana utrymmen inom undervisning och utbildning är att tillmötesgå skolans demokratiuppdrag (68). Genom dessa utrymmen förbereds elever för, och får chans att agera i, en värld som inte längre enbart byggs upp av det som Biesta (2006: 57, 65) benämner rationella samhällen, det vill säga samhällen som drivs av gemensamma idéer, diskurser och överenskommelser, utan även av samhällen där individer behöver kunna hantera det främmande och pluralistiska genom att på ett ansvarsfullt sätt både lyfta fram sig själva och vara öppna för andra. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt dels i de samhälleliga förutsättningar som omskrivs ovan, dels i skolans komplexa uppdrag och mer specifikt dess litteraturundervisning där berättelser ses som en möjlig väg att öppna upp för och öva att möta det främmande och lyfta fram andras röster (jfr. Biesta 2006: 62).

I studien där en undervisningsdesign för litteraturundervisning skapas, prövas och utvärderas, får elever i årskurs 1 på gymnasiet inom ramen för Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 möta och samtala om berättelser av olika slag, förmedlade genom skilda medier: kortfilmer, dikter och bilder. Vi tillämpar således begreppet *berättelser* i vid bemärkelse. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur en undervisningsdesign som utmärks av upplösta gränser mellan estetiska och mediala uttrycksformer, och som sätter berättelser i centrum, kan synliggöra och möjliggöra elevers individuella och kollektiva meningsskapande och uppmuntra till nyfikenhet och förståelse för andra och för andras berättelser, för att diskutera litteraturundervisningens möjligheter att stärka elevers förmåga att agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av pluralism.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka strategier använder eleverna när de samtalar om olika berättelser förmedlade i olika uttrycksformer?
- Vilka aspekter uppmärksammar eleverna vad gäller berättelsernas form och vilken betydelse har dessa aspekter när de skapar mening om berättelsen?

- Vilken funktion anser eleverna att undervisningsdesignen har för hur de skapar mening enskilt och tillsammans?
- På vilket sätt aktiveras och utvecklas elevernas repertoarer i samtal om olika berättelser i olika uttrycksformer?

Litteraturundervisningens utmaningar och möjligheter i det medietäta samhället

Oavsett om skolämnet svenska beskrivs i Gy11 (Skolverket 2022) eller kommande Gy25 (Skolverket 2024) läggs stor vikt vid att elever ska få kunskap om skönlitteratur, teater, film och andra medier och därigenom få möjlighet att utveckla en förståelse för sig själva, för andra och för andra perspektiv. Berättelser av olika slag ska således bidra till att vidga vyer och ge nya perspektiv:

Undervisningen ska lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde och stimulera eleverna att använda skönlitteratur, teater, film och andra medier som källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. På så sätt ska undervisningen utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket 2024)

Samtidigt ska elever också ges möjlighet att samtala med varandra och att utvecklas till demokratiska medborgare genom att delta i ”demokratiska beslutsprocesser samt att göra underbyggda ställningstaganden och bemöta andras åsikter” (Skolverket 2024). Dessa två exempel ur ämnesplanen synliggör skolans komplexa uppdrag med koppling till både kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget inom svenskämnet. Dessa två uppdrag inbegrips i en förändrad och vidgad syn på bildning, vilken betonas i läroplanen för Gy25. I ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag inför Gy25 belyser Boman och Larsson (2020: 37) olika aspekter av bildning, vilket bland annat innebär ett nyfiket sökande efter kunskap och en vilja att utvecklas. Litteratur – berättelser – och samtal om litteratur är nära sammankopplade med skolans demokratiska uppdrag och såväl litteratur som litteraturdiskussioner kan utveckla elevers förmåga att delta i det demokratiska samhället (Nussbaum 1995; 1997).

Att utforma litteraturundervisning i dagens svenskklassrum kan innebära både utmaningar och möjligheter. Elever i dagens medietäta och digitaliserade samhälle möter berättelser i olika estetiska och mediala uttrycksformer – vissa mer frekvent än andra (se Statens Medieråd 2023). Ungdomar idag lägger över lag mycket tid på, och kan därmed antas vara vana vid, berättelser i digitala medier eller multimodala former, såsom film, tv-serier och datorspel; de är inte lika vana vid berättelser i typografisk form (jfr. Lundström & Svensson 2017: 46, 47). Utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv kan elever därmed sägas vara mer eller mindre vana vid att skapa mening utifrån skilda meningserbjudanden förmedlade genom olika medier och

genom en variation av modaliteter (t. ex. bild, ljud). Varje modalitet har olika förutsättningar för hur innehåll byggs upp och förmedlas, modalitetens *affordans*, vilket utgör en förutsättning för den berättelse som skapas, förmedlas och förstås: "whether I want to or not I have to use the possibilities given to me by a mode of representation to make my meaning" (Kress 2003: 2). Följaktligen erbjuder modaliteters *affordans* såväl möjligheter som utmaningar för den som producerar berättelser, men också för den som är mottagare av berättelser. Mottagare behöver därmed behärska flera olika sätt att ta till sig berättelser förmedlade i olika modaliteter och medier.

Det är emellertid inte enbart *hur* ett innehåll presenteras utan också *vad* som presenteras; hur och vad är ofta tätt sammanknutna (Selander & Kress 2021: 25-26). Som exempel kan nämnas en dikt tryckt på papper, där innehållet, läsarens erfarenheter av genren i sig, hur läsaren förstår och tolkar vissa ord och det visuella – själva layouten på pappret – inverkar på läsarens meningsskapande. Därtill kan utmaningar och möjligheter i litteraturundervisningen utvecklas och nyanseras ytterligare genom att även beakta receptionsteoretiska perspektiv på vad som händer i mötet mellan en läsare och en text. I mötet mellan läsaren och det givna exemplet ovan, dikten, "kräver" dikten att läsaren kan fylla i tomrum på såväl del- som helhetsnivå (jfr. Iser 1980), då oftast mycket är outtalat, kortfattat och bildligt formulerat. Man kan också beskriva det som att exempelvis dikter lämnar mottagaren i ovisshet, då horisonten är i rörelse och ständigt flyttar sig (Langer 2017: 69).

Tidigare forskning lyfter därtill fram utmaningar med att arbeta med lyrik i litteraturundervisningen. Proitsaki (2019: 121) visar till exempel att elever ofta har en negativ inställning till lyrik och att lyriken har en undanskymd position i andraspråksundervisning. Wolf (2002: 139) belyser studier som sätter svensklärare och lyrikundervisning i centrum och visar att de deltagande lärarna är intresserade av lyrik och tycker att det är viktigt att det finns med i undervisningen, men att de samtidigt känner sig otillräckliga och inte behandlar lyrik så ofta. Levine och Sigvardssons (2023) studie jämför hur svensklärare samtalar om poesi i en för studien organiserad bokklubb och en tänkt svensklektion där samma dikter behandlas. Resultaten visar att lärarna läser med inlevelse i bokklubben medan de i sin profession är styrda av en skoldiskurs och planerar för en mer distanserad läsning i svenskklassrummet. Det finns således en diskrepans mellan lärares önskan och utfall i praktiken samt mellan lärares sätt att hantera lyrik beroende på kontext (Levine & Sigvardsson 2023: 22-24). Liknande resultat lyfts fram i en forskningsöversikt av Sigvardsson (2020), där det framgår att det även finns en skillnad vad gäller elevers skol- respektive fritidsläsning av dikt. Diskrepans finns också när det gäller bilder. Även om dagens ungdomar i hög utsträckning använder och tar del av bilder på olika sätt i sociala medier, exempelvis Snapchat, Instagram och Be real, visar studier att de känner en osäkerhet och till viss del saknar verktyg för att tala om bilder (Sæverot 2020:

145, 149), och att de inte alltid uppmärksammar eller ser bilden som en källa till information och kunskap (Skillermark & Johansson 2023: 142).

En annan utmaning och möjlighet kan kopplas till utformningen av undervisningen, i det här fallet litteratursamtal. I sin avhandling pekar Tengberg (2011) på problematiska aspekter av hur litteratursamtal organiseras med särskilt fokus på hur frågor ställs och samtalets förutsättningar. Han visar att det är vanligt med förtyolkande frågor, det vill säga frågor som har ett på förhand bestämt svar som framgår av frågan, och att det i samtalets förutsättningar kan råda konflikt mellan den instruktion som ges, till exempel att det inte finns svar som är rätt eller fel, samtidigt som frågan tydligt visar att det finns ett rätt eller förväntat svar (181). Men, det är inte endast frågornas komposition som genererar en god lärandemiljö; frågor bör ses som en samkonstruktion – en dialog mellan lärarens frågor och elevernas svar eller mellan elevers olika svar. Det är i detta mellanrum som mening uppstår (Tengberg 2011: 296–325). En annan studie (Skillermark & Svensson 2024: 352) synliggör att elever har svårt att gå på djupet när de samtalar om litterära texter i grupper på egen hand. Samtidigt visar samma studie att litteratur som utmanar, exempelvis som uppfattas som ”svår” av elever, leder till djupare och mer utförliga samtal. Det blir också gärna så att en elev sätter tonen för samtalet och då kan det vara svårt för andra elever att uttrycka skilda åsikter (Skillermark & Svensson 2024: 352, 358).

Genom undervisningens innehåll och utformning bör elever ges möjlighet att delta i demokratiska samtal. Detta kan exempelvis ske genom planering av undervisning som möjliggör samtal med deliberativa kvalitéer (jfr. Englund 2000; Hultin 2017), vilket bland annat innebär att elever visar varandra respekt, att olika åsikter dryftas och att man kommer fram till en slags konsensus som inte behöver betyda att man är överens utan att man inser att man tänker olika. Att i undervisningen ge möjlighet till samtal som innehåller deliberativa kvalitéer kan ses som ett sätt att implementera demokratiuppgifter genom undervisningens organisation (jfr. Biesta 2006). I en studie av Hultin (2017: 39) där barns samspel vid literacy-aktiviteter i klassrummet undersöks utifrån samtalens eventuella inslag av deliberativa kvalitéer, det vill säga om barnen exempelvis väger olika alternativ mot varandra och respekterar varandras åsikter, är ett resultat att barnen löser problematiken genom att rösta istället för att nyansera och utförligt väga olika alternativ mot varandra.

Mottagarens möte med berättelser

I det globala, mångkulturella och medietäta samhället är det av särskild vikt att kunna, vilja och våga möta det obekanta. Överfört till både berättelser i sig och till samhället i sin helhet krävs ett förhållningssätt som präglas av nyfikenhet och en vilja att enskilt eller tillsammans med andra tolka, utforska och pröva idéer och tankar. För att erbjuda samtal som möjliggör ett sådant förhållningssätt har utgångspunkt tagits i det som Keene och Zimmerman

(2003: 75) benämner textkopplingar, vilket är ett sammantaget begrepp för de processer som sker i mötet mellan text och läsare, där läsarna, för att få en djupare och bredare förståelse för en text, relaterar de texter de möter till sina tidigare kunskaper om andra texter, om världen eller till sina personliga erfarenheter. De delar in textkopplingarna i tre kategorier: *text-till-själv*, *text-till-text* och *text-till-världen* (Keene & Zimmerman 2003: 75). När något i texten får läsaren att tänka på sitt eget liv sker en text-till-mig själv-koppling (76), där texten bidrar till att läsaren förstår sig själv och sitt agerande på samma gång som läsarens egna erfarenheter bidrar till förståelse av texten (78). På liknande sätt leder text-till-världen-kopplingar dels till en djupare förståelse av texter genom kunskap om världen, omvärlden eller samhället, dels till att läsarens kunskap om världen, omvärlden eller samhället utvecklas eller förändras av läsning av texter (81). Vid text-till-text-kopplingar använder läsaren sin repertoar av tidigare lästa texter för att få en djupare förståelse för den aktuella texten, samtidigt som det man läser påverkar eller omprövar förståelsen för tidigare lästa texter och erfarenheter (Keene & Zimmerman 2003: 89). Den föreliggande studien fokuserar på elevers arbete med berättelser i olika uttrycksformer såsom film, dikt och bild och de uppmanas att med utgångspunkt i den berättelsen hitta likheter eller beröringspunkter, det vill säga göra kopplingar, med andra berättelser (i andra medier) som de känner till, *berättelse-till-berättelse-kopplingar*, samt göra kopplingar till det omgivande samhället, *berättelse-till-världen-kopplingar*. Vi tillämpar därmed Keene och Zimmermans (2003) begrepp i vidgad bemärkelse i den undervisningsdesign som skapas, prövas och utvärderas.

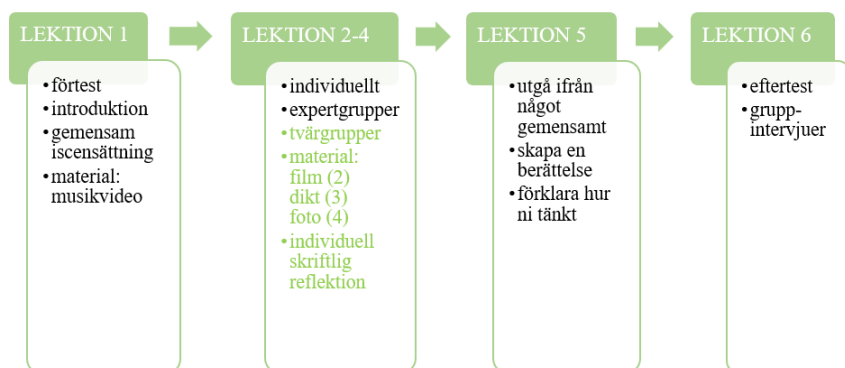
En förutsättning för att göra berättelsekopplingar är att beakta både läsarens och textens repertoarer eftersom det kan uppstå ett motstånd inför att ta sig an texten om avståndet mellan läsarens och textens repertoarer är för stort (jfr. McCormick 1994: 87, 88). I McCormicks (1994) social-kulturella modell där läsning ses som kulturellt betingat och såväl läsare som text är situerade i både allmänna och litterära ideologier, innebär begreppet repertoar "a set of culturally conditioned experiences, beliefs, and their knowledge and expertise" (McCormick 1994: 79). När det gäller läsarens repertoar skiljer McCormick (1994: 71) på *läsarens allmänna repertoar*, vilket innebär erfarenheter, kunskaper, uppfattningar om sig själv och samtiden, samt läsningens sammanhang, vilka alla inverkar på läsprocessen, och *läsarens litterära repertoar*, vilken är formad av tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. När det gäller textens repertoar, görs också skillnad på textens *allmänna repertoar*, vilken är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för, och *textens litterära repertoar*, vilket innebär de litterära konventioner texten bär med sig, exempelvis handling, karaktärsskildring och berättarperspektiv (McCormick 1994: 70). I mötet mellan läsare och text sker vad McCormick (1994: 87) beskriver som en matchning av repertoarer där möjligheter för förståelse ökar när läsarens förväntningar stämmer överens med textens allmänna och

litterära repertoarer. När detta inte sker uppstår en mismatchning. Det finns dock ingen perfekt matchning mellan läsarens och textens allmänna och litterära repertoarer. McCormicks (1994) repertoarbegrepp, i vidgad bemärkelse där olika modaliteter inbegrips, utgör teoretiska verktyg i analysen av elevernas tvärgruppssamtal och skriftliga reflektioner för att synliggöra vilka tidigare erfarenheter och kunskaper de har med sig och som de baserar sina berättelsekopplingar på.

Undervisningens konstruktion

För att få svar på forskningsfrågorna konstruerades en undervisningsdesign av de två forskarna tillsammans med sex verksamma svensklärare i en mindre stad i mellersta Sverige. Designen, som består av sex lektioner enligt figur 1 tog sin utgångspunkt i en tidigare genomförd pilotstudie (Skillermark & Svensson 2024). I studien, som genomfördes vårterminen 2023, medverkade sex verksamma gymnasielärare och deras sju klasser som läste svenska 1 (6 klasser) och svenska som andraspråk 1 (1 klass). Av de 109 elever som gick i dessa klasser valde 96 att medverka i studien.

Figur 1. Översikt över studien inklusive undervisningsdesignen¹



Eftersom den föreliggande artikeln fokuserar på hur gymnasieelever samtalar om och upplever arbete med olika berättelser, utgör endast elevernas tvärgruppssamtal och individuella skriftliga reflektioner i samband med lektion 2–4 empiriskt underlag (se grön text i Figur 1).

Efter att eleverna individuellt och i expertgrupper bekantat sig med och reflekterat över en berättelse i form av film (lektion 2), dikt (lektion 3) och bild (lektion 4), delades de in i tvärgrupper oftast bestående av 4 elever, där varje elev hade bekantat sig med olika berättelser. I dessa tvärgrupper ombads

¹ Efter designens iscensättning genomfördes också en gruppintervju med de deltagande lärarna.

eleverna att diskutera med varandra utifrån följande fem fråge-/instruktionskort:

1. Berätta för varandra vad era berättelser handlar om.
2. Diskutera och se om ni kan hitta något som förenar era berättelser. Vilka olika möjliga alternativ finns?
3. Utgå ifrån de berättelser ni har i gruppen – även de du inte själv läst/tolkat. Diskutera och se om ni kan göra några kopplingar mellan dessa berättelser och andra berättelser i olika medier som ni känner till. Förklara och motivera kopplingarna med exempel.
4. Utgå ifrån de berättelser ni har i gruppen – även de du inte själv läst. Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som ni har hört talas om eller känner till – kanske något som har hänt eller händer i samhället. Förklara och motivera med exempel.

Till stöd under alla diskussioner hade eleverna kuvert med stödfraaser och stödfrågor. Dessa handlade om att utveckla en tanke, till exempel: "Vad intressant. Kan du beskriva lite mer?", frågor för att komma vidare i gruppen, såsom: Kan vi hitta ett förslag eller exempel till?" eller fraser för att uttrycka en tanke, synpunkt eller idé, exempelvis: "Jag har ytterligare ett exempel..."²

Eftersom studien fokuserar på gränsöverskridande på flera plan, varav medier och modaliteter är ett, fick eleverna ta del av och diskutera berättelser i olika uttrycksformer under de olika lektionerna. Under det första lektionstillfället fick de gemensamt ta del av musikvideon *Another Chance* av Sanchez (2013) och därefter genomföra gruppsamtal under guidning av läraren. Under lektion två användes följande kortfilmer: *Identity* av Adames (2012), *The Maker* av Zealous Creative (2013), *The Life of Death* av Onderstijn (2016) och *Under the Winter Sun* av Bolles (2019). Dessa filmer valdes ut baserat på följande kriterier: tillgängliga online, max fem minuter, minimalt verbalspråk och tydlig berättelse. De dikter som användes under lektion tre var: "Du och jag kände varandra från början" av Malmsten (2015/2021), "Varför kan jag fortfarande inte uttala ö" av Mossaed (2021), "Ristningar" av Melin (2016) och "Trampa" av Boyacioglu (2021). Dikterna valdes utifrån följande kriterier: längd, svårighetsnivå och relevans för den aktuella elevgruppen. Bilderna valdes utifrån kriteriet att det skulle vara möjligt att skapa en berättelse utifrån bilden genom att fundera på följande tre frågor: vad har hänt?, vad händer nu? och vad händer sedan?. Två bilder av de fyra som valdes är tagna av Klich (2021) från boken *A Tree Called Home* och två bilder är tagna av Hanstorp (2021) från boken *Outside*. Forskarna bidrog med flera exempel som valts utifrån kriterierna som forskare och

² Varken lärare eller forskare medverkade i elevsamtalen.

lärare fastställt gemensamt och sedan valde lärarna tillsammans ut fyra filmer, fyra dikter och fyra bilder.

Insamling och analys av empiriskt material

Samtalen spelades in på iPads som låg på borden och reflektionerna skrevs med hjälp av programmet Exam.net. En översikt över samtalen och elevernas individuella skriftliga reflektioner kan ses i tabell 1:

Tabell 1. Antal tvärgruppsamtal och reflektioner

expertgrupper	BA22	EK22	ES22	HUSA22	SA22	SVA22	TE22	summa
lektion 2 samtal	3	5	2	4	4	-	3	21
lektion 2 reflektion	11	21	7	16	10	-	17	82
lektion 3 samtal	3	5	3	4	4	3	4	26
lektion 3 reflektion	10	22	8	15	11	-	17	83
lektion 4 samtal	3	5	2	4	4	2	4	24
lektion 4 reflektion	11	21	8	16	12	-	17	85
summa tvärgrupps-samtal	15	23	12	20	18	8	19	71
summa reflektioner	32	64	23	47	33	0	51	250

Det empiriska material som ligger till grund för artikeln är således 71 tvärgruppsamtal och 250 individuella skriftliga reflektioner. Samtalen var alla ungefär 10 minuter långa enligt lärarens instruktioner. Det inspelade materialet har lyssnats igenom flera gånger före, under och efter transkriptionen.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke till deltagande i studien och till att elevsamtalen spelades in genom att skriva på en samtyckesblankett. Samtliga deltagande elever, som är över 15 år, blev informerade att deltagandet var anonymt och frivilligt, samt att de hade rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare gjorde dock detta val. De inspelade samtalen har hanterats noggrant och med respekt för att inte rycka utsagor ur sitt sammanhang eller missrepresentera elevernas åsikter på något sätt.³

³ All personinformation har hanterats enligt rådande rutiner vid medverkande lärosäten och i enlighet med svensk dataskyddslag som fastställts av Datainspektionen och GDPR (Lag 2018: 218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning).

De transkriberade gruppsamtalen har genomgått en tematisk analys, vilket är en metod för att generera teman i data (jfr. Braun & Clarke 2022). Tematisk analys är således en lämplig metod att använda för att analysera de transkriberade gruppsamtalen, samt de individuella reflektionerna. Eftersom ett tema fångar något i dataunderlaget som är viktigt i relation till forskningsfrågorna och utgör grund för någon form av svarsmönster inom datasamlingen innebär en tematisk analys flertalet val som behöver övervägas. De transkriberade samtalen har analyserats enligt Braun och Clarkes (2022: 6) guide i sex faser: 1) bekanta dig med datamaterialet, vilket inbegriper transkriberingar; fas 2) skapa en första kodning; fas 3) generera teman; fas 4) revidera teman; fas 5) definiera och namnge teman och fas 6) skriva artikeln. I analysen enligt den här guiden tillämpades en nedifrån och upp-strategi med fokus på att generera teman och underteman i elevernas tvärgruppsamtal och reflektioner. Det empiriska materialets storlek har medfört en utmaning i form av en tidskrävande transkriberings- och analysprocess. Samtidigt är det en styrka att ha ett stort material att generera teman ifrån eftersom det finns många exempel som stödjer de olika temana. I resultatpresentationen har därför ett försök gjorts att välja exempel från olika elevgrupper.

I det gedigna materialet, vilket spänner över olika områden, genererades primärt tre övergripande teman: berättelsernas innehåll, berättelsernas form och undervisningens design. Inom dessa tre teman genererades därefter olika underteman. De underteman som kopplas till berättelsernas innehåll utgörs av olika strategier som eleverna använder för att diskutera och skapa mening utifrån berättelserna, medan de underteman som genererats med fokus på såväl berättelsernas form som undervisningsdesignen är kopplade till olika aspekter eleverna upplever som utmanande och/eller givande. I Tabell 2 ges en sammanfattning av resultatet av den tematiska analysen. De olika temana exemplifieras sedan i nästa avsnitt.

Tabell 2. Teman och underteman

innehåll: strategier	form: aspekter	design: aspekter
formspecifika enledsstrategier	formspecifika likheter	frågornas konstruktion
kedjestrategier	förutfattade meningar	upplevda effekter av gruppsamtalen
	reflektion över det egna lärandet	reflektion över det egna lärandet

Samtal och reflektioner om innehåll, form och undervisningsdesign

De teman och underteman som genererats i analysen synliggör att eleverna tar fasta på såväl innehåll och form som undervisningsdesignen. I tvärgruppsamtalen samt efterföljande individuella reflektioner över vad de ansett varit utmanande och givande med att arbeta med film (lektion 2), dikt (lektion 3)

och bild (lektion 4) blir det tydligt att eleverna använder olika strategier för att samtala om berättelsens innehåll och att olika aspekter, såsom förutfattade meningar och reflektion över det egna lärandet, synliggörs när de diskuterar och reflekterar över både berättelsernas form och den genomförda undervisningsdesignen (Se tabell 2).

Berättelsernas innehåll i fokus

När eleverna diskuterar de olika berättelsernas innehåll utifrån undervisningens frågor och uppmaningar tillämpar de vissa enledsstrategier, vilket innebär att en elev yttrar sig och övriga bekräftar detta yttrande. Samtalet rör sig därefter inte vidare. Enledsstrategierna är nära knutna till berättelsens form och är därmed olika beroende på om eleverna diskuterar filmer, dikter eller bilder. Ett exempel på en enledsstrategi som framträder i elevernas tvärgruppsamtal om filmer är att direkt identifiera centrala, ofta övergripande, *teman* såsom döden, livet, ensamhet, gemenskap och vänskap. När det är gjort ses uppgiften som löst och diskussionen stannar:

- Ja, alltså jag tror alla bara handlar om ensamhet, för min var också att den var ensam i början, för den skapade ju en egen person som den ville vara med. Det var liksom en uppgift så vi kan ju säga då att det är ensamhet som...
- Mm, ensamhet är temat. (EK22A)

Ett annat exempel på en enledsstrategi som uppkommer när undervisningens frågor uppmanar eleverna att diskutera dikter är att eleverna identifierar den *känsla* som dikten förmedlar och som de anser utgör gemensam nämnare i dikterna:

- Det är lite sorgsna berättelser, jag vet inte.
- Vad spännande! Vill du berätta lite mer?
- Ja, men ja, alla dikter var ju väldigt så här. Det var ju ingen glad dikt.
- Nej, det handlar ju bara om deprimerande saker.
- Alla är ju sorgsna liksom.
- Ja, det är ju likheter. Det är ju deprimerande.
- Ja. Less på livet.
- Alla är. (TE22B)

De flesta elever i gruppen är överens om att den känsla som dikterna förmedlar är sorg eller depression. När de landat i denna gemensamma känsla stannar diskussionen.

Ytterligare en formspecifik strategi som eleverna använder framträder när de diskuterar bilder, nämligen att *beskriva vad de ser*. I följande exempel diskuterar eleverna bilden när de ska återge handlingen i bildberättelserna

som föreställer en kvinna som åker nerför en rulltrappa med en fåtölj över huvudet:

- Jag kan ta den eller bilden, var den slutet, handlade om en tjej med fåtölj på huvudet upp och nervänd.
[...]
- Som typ döljer ansiktet, så man får inte se hennes ansikte och hon är på väg nerför en rulltrappa på vägen ner till något som tycks vara någon slags tågstation, men är inte helt säker. (BA22B)

Eleven beskriver således vad hen ser i bilden, men uttrycker sig som att detta vore bildens handling: ”handlade om en tjej”. I stället för en beskrivning av handlingen är det en beskrivning av vad hen ser i bilden. I det här fallet kommer samtalet inte längre och eleverna stannar efter denna beskrivning.

När eleverna blir uppmanade att göra kopplingar till berättelser i andra medier använder de strategin att först identifiera och utgå från ett tema (film) eller en känsla (dikt) för att därifrån göra kopplingar till andra berättelser. I några fall gör de kopplingar mellan filmerna och andra berättelser, oftast andra filmer:

- Alltså, jag tänkte när jag hörde din så tänkte jag på Pinocchio.
- Mm.
- Fast är, han, fast han vad heter han gubben? Jag vet inte. Men han är väl inte är han så ensam, egentligen? Jag har inte så bra koll på Pinocchio.
- Han ville väl ha en son eller? Ja, så lite så.
[...]
- Och din tänker jag på dom här, den filmen som heter De fem legenderna. Har ni sett den?
- Ja. Jag kollade på den. Den är verkligen bra.
[...]
- Han är elak för att han försöker på något sätt passa in ändå och försöker ändå, vill vara med. Men vet inte vad han ska göra.
(HUSA22D)

Utifrån de identifierade temana ensamhet och utanförskap gör eleverna kopplingar mellan filmen *The Maker* och berättelsen om *Pinocchio* där man för att undvika ensamhet skapar ett nytt liv. Eleverna gör också en temabaserad koppling mellan kortfilmen *The Life of Death* och filmen *De fem legenderna*, där de ser att båda handlar om att inte passa in.

Även när eleverna uppmanas att göra kopplingar mellan de aktuella kortfilmerna och samhället, använder de strategin att identifiera och utgå från ett tema:

- Ja, men man verkar bli mycket gladare om man har någon och spendera sitt liv med och inte bara man själv hela tiden. Det verkar som att man hade ganska tråkigt och de kämpade mycket för att så här ha någon relation med en annan person liksom.
- Det är faktiskt väldigt relevant i Sverige för vi har i Sverige en utav de ensammaste människorna i världen. Om man googlar upp det så här: vem har mest ensamhushåll i hela världen och Sverige toppar listan. (BA22B)

Exemplet visar hur eleverna gör kopplingar utifrån temat ensamhet till något de har hört talas om och något som händer i det omgivande samhället, i det här fallet antal ensamhushåll i Sverige. Temat blir således utgångspunkt för vad de relaterar kortfilmerna till utanför samhället.

På liknande sätt använder eleverna sina egna erfarenheter när de diskuterar dikter. Denna strategi används även då eleverna inte uppmanas att göra det, exempelvis när de utvecklar sin förståelse för handlingen genom att resonera om diktens innehåll utifrån sina egna erfarenheter:

- Alltså den liknande. Ja, jag har läst om liknar med dig min dikt om. Jag kan ju se. Det har jag själv, alltså jag själv, när jag kom till Sverige, så gick jag lite för mig lite grann igenom det här att jag hade själv svårt med att uttala de svenska bokstäverna och så. Och sen än idag, så tycker jag, kan inte vissa uttala mitt namn rätt, så jag ser att jag själv har gått igenom det här och jag ser fortfarande också att nu i samhället, så ser man folk med de här svårigheter, speciellt de som har kommit nya, nylänningar då. (SSA22C)

I exemplet använder eleven sina egna erfarenheter i relation till dikten ”Varför kan jag fortfarande inte uttala ö”. Trots att eleverna inte diskuterar frågan som gäller, att göra en koppling mellan den lästa dikten och andra berättelser de känner till, visar eleven att hen kan relatera till berättelsen och förstår på så sätt också diktens innehåll. I samma exempel gör eleverna också en koppling till det omgivande samhället där de använder sina egna erfarenheter av att läsa svenska som andraspråk – att man som ny i landet behöver få hjälp med språket. Således använder eleverna egna erfarenheter, såsom att komma till Sverige, för att lyfta mer generella samhällsfrågor och fördjupar därmed diskussionen om diktens handling.

När eleverna använder strategin att direkt identifiera ett tema för att lösa uppgiften, det vill säga hitta något som förenar, koppla till berättelser i andra medier eller göra en koppling till det omgivande samhället, synliggörs deras tidigare läserfarenheter. Därtill visar de att de är bekanta med begreppet tema och att de direkt hittar centrala teman i filmerna som de sedan utgår ifrån när de gör kopplingar till andra berättelser, exempelvis *Frankensteins monster*, *Frost* och *Pinocchio*. Även elevernas användning av livserfarenheter som

strategi synliggörs när de till exempel i diskussionen om filmen *The Maker* förklarar att dockan som skapar en ny docka och sedan dör är en representation av människors förmåga att skapa liv i ett "oändligt kretslopp" (BA22A), eller när de utifrån temat ensamhet gör en berättelse-till-samhälle-koppling gällande antal ensamhushåll i Sverige.

Just strategin att använda egna erfarenheter leder till en tvärgrupps-diskussion som präglas av mer inlevelse och engagemang än i de fall då denna strategi inte används. När eleverna i tolkningar av dikterna drar paralleller till sina egna erfarenheter hänvisar de till de idéer, normer, antaganden och konventioner som dikterna ger uttryck för. I dikten "Varför kan jag fortfarande inte uttala ö" får läsaren möta en text som alluderar på samhällets normer om att språk och uttal är förknippade med ens identitet, att man som migrant får göra avsteg från sina tidigare ideal eller drömmar. För att tolka dessa dikter använder eleverna sina egna erfarenheter av migration och att studera svenska som andraspråk.

De formspecifika strategierna – att i diskussionerna om kortfilmer identifiera ett tema, att i diskussionerna om dikter identifiera en känsla eller att i diskussionerna om bilder beskriva vad man ser – leder inte vidare till andra teman och leder inte heller vidare i diskussionerna. Diskussionerna avslutas snart efter att dessa strategier har tillämpats. Däremot visar materialet att när eleverna relaterar till sina egna erfarenheter när de arbetar med dikterna kommer de längre i sina diskussioner och de visar större förståelse för dikten. Därtill engagerar dikterna eleverna i större utsträckning när de använder en sådan strategi.

I tvärgruppsamtalen använder eleverna även strategier som innehåller flera led, vilket vi valt att kalla kedjestrategier. Dessa strategier innebär att eleverna startar samtalet genom att använda en inledande strategi för att sedan övergå till en annan; strategierna hakar i och avlöser varandra. Ett sådant exempel kan ses när eleverna diskuterar bilder och först beskriver bilden för att därefter övergå till att återge handlingen:

- Ja. Ja, ja. I min bild är det en, ser ut som en kvinna som går nerför en rulltrappa bärande en fätölj över huvudet. Jag och [namn borttaget] tolkade det som att hon hade blivit vräkt från sin lägenhet eller så och väldigt nedstämd, därav de svartvita färgerna och gick och visste inte riktigt vad hon skulle ta sig till. Gömmer sig lite under så fätöljen. (EK22C)

Med avstamp i beskrivningen av bilden tar eleven steget över till att återge berättelsen om kvinnan och varför hon åker rulltrappa med en fätölj på huvudet; hon har blivit vräkt och vet inte vad hon ska ta sig till. Eleven visar på så sätt sin (och kompisens) tolkning av vad bilden handlar om och vilken känsla kvinnan bär på. Det sistnämnda påståendet – att kvinnan är nedstämd – motiveras av att det är ett svartvitt foto. Denna kedjestrategi innehåller

således tre steg: att utgå ifrån en beskrivning, för att sedan beskriva en handling och därefter lyfta fram en känsla.

Ett annat exempel på kedjestrategi kan ses i ett tvärgruppssamtal om dikter där samtalet rör sig ganska snabbt mellan olika strategier:

- Jag skulle säga att alla också handlar om kärlek, alltså jag menar även om din, den där Trampa kanske inte hade så mycket kärlek, men det handlar ju ändå om, som du sa, minnena och det är ju ändå lite kärlek så.
- Ja, att man har någonting att kämpa för.
- Jag tänker mig koppla de flesta iallafall till typ saknad för att alltså när man tänker på minnen kan man ju alltså, ja sakna det och min handlade väldigt mycket om saknad. Ja, eller att han, han vill inte kunna sakna eller han vill inte sakna den här personen längre.
- Ja, och det handlar ju liksom om en tuff period livet.
- Ja, alla handlar ju om någonting som har hänt, alltså någonting som har varit.
- Han vill typ gå i väg för sig själv, men det här, era andra är mer eller vänta, jag kommer inte ihåg. Typ positiv? Eller? Nej, din var positiv.
- Ja, eller att det är inte så positivt skulle jag inte säga, men den är ju alltså att livet är tufft. Ja. Så att ja, eller att det är inte så. (EK22A)

Eleverna inleder med att beskriva att dikterna handlar om kärlek, minnen och att ha något att kämpa för. Denna korta inledande sammanfattning kan ses som att eleverna översiktligt försöker fånga temat även om de i det här fallet använder orden "handlar om". Därefter tar de steget till att identifiera de känslor som förmedlas, exempelvis saknad. Samtalet rör sig sedan mellan dessa strategier och på så sätt fördjupas också förståelsen för dikternas innehåll.

Beträffande berättelsernas innehåll visar resultatet sammantaget att elevers förståelse för berättelsens innehåll ökar när de använder olika kedjestrategier som avlöser och hakar i varandra. Dessa kedjestrategier använder inte eleverna i samtalen om filmerna utan de används i samtalen om dikter och bilder. I diskussionerna om dikter där kedjestrategier används använder eleverna sina tidigare läs- och berättelseerfarenheter där de exempelvis diskuterar en cykeltur som en metafor för livet (utan att använda termen metafor). För att kunna skapa en berättelse till en bild använder eleverna dels erfarenheter från livet eller från andra berättelser, dels kedjestrategier som för dem längre i samtalen om bilder.

Berättelsernas form i fokus

I de olika tvärgruppssamtalen och i reflektionerna framträder olika aspekter som berör de olika berättelsernas former såsom att eleverna identifierar *formspecifika likheter*, vilken påverkan *attityder eller förutfattade meningar* av identifieringen av berättelsens form kan få, att eleverna upplever att det

finns en viss tolkning som är ”rätt”, att de reflekterar över diktens och bildens korta och kompakta form och de tolkningsmöjligheter som öppnas upp därav, samt att de *reflekterar över det egna lärandet* med fokus på att det som är utmanande också är det som är givande.

En aspekt som framträder i materialet är att eleverna identifierar vissa gemensamma formspecifika likheter, här exemplifierat genom samtal om filmerna, såsom att de är utan repliker:

- Var det någon, var det någon film som hade repliker liksom?
- Nej bara musik, ja bara.
- Ja, då är det ju.
- Ja, men musik.
- Ja musiken förenar ju, det är sant. (EK22E)

Förutom att eleverna gör en koppling mellan de olika filmerna baserad på att de inte innehåller repliker, ser de också att de har musikaliska inslag gemensamt. Trots att dessa filmer verkar skilja sig från de filmer eleverna är vana vid, är det endast ett fåtal som i sina enskilda reflektioner anser att filmerna var svåra att förstå och i dessa fall är anledningen att de inte har en tydlig poäng eller att de upplevdes som flummiga.

I något tvärgruppsamtal och i individuella reflektioner gör sig elevernas personliga känslor eller attityder inför berättelsens form gällande. När grupp TE22B diskuterar likheter i sina dikter som landar i att de handlar om ”deprimerande saker” och ”alla är ju sorgsna liksom”, visar en elev sin frustration över att läsa dikter: ”Ja, jag blir lite less på livet av att läsa dom. Fast det är inte för att jag, det är inte för att temat är det. Det är mest bara för att jag hatar dikter”. Även i reflektionerna efter lektionen framkommer elevernas förutfattade meningar till diktläsning: ”dikter kommer aldrig bli något givande då dikter är något bland det värsta och mest torterande. Jag skulle hellre andas giftig gas än att läsa någon mer dikt” (TE22). Detta uttalande, som kan ha formulerats av samma elev, vittnar om att hen har tidigare erfarenhet av och/eller föreställning av vad diktläsning innebär och har skapat en förutfattad mening som förknippas med den specifika diktgenren. I detta fall påverkar formen eleven så starkt att hen inte kommer längre i diskussionen.

Trots att de flesta elever upplevde diktens form som utmanande finns det elever som uttrycker en vana vid dikter och därför inte upplevde arbetet med dikter som svårt. En elev tycker att ”allt har varit lätt och jag kunde förstå allt” (SSA22), medan en annan elev förklarar: ”Jag tyckte inte att något var utmanande då dikterna gick att förstå” (TE22). I ett gruppsamtal där eleverna visar på vana vid diktgenren sammanfattar de snabbt dikternas handlingar:

- Min handlar, ja min är från ett jag-perspektiv och den som skriver dikten pratar om en annan person då som och de har känt varandra

tidigare, men behövt gå ifrån varandra. Men de vill fortfarande varandra väl liksom.

- Ja. Min dikt, tror jag i alla fall, handlar om någon som har gjort ett väldigt avtryck hos diktjaget. Sådär: ”du har ristat ditt namn i mitt hjärta”, någon typ av kärlekskänslor, men att diktjaget då inte riktigt vet hur man ska, ja men, visa de här känslorna tillbaka och inte riktigt vet hur jag ska hantera vad den känner, tror jag. (HUSA22B)

I detta samtal märks ingen osäkerhet vad gäller genren och eleverna visar vana vid att använda litteraturvetenskapliga begrepp som jag-perspektiv och diktjag i analysen av diktens berättarperspektiv.

En annan aspekt som framträder i materialet är att eleverna upplever att det finns en tolkning som är ”rätt”. Flera elevers reflektioner visar att de upplever att det finns en viss tolkning eller förståelse som de förväntas göra: ”Det var mycket att läsa mellan raderna och försöka förstå baktanken med dikten” (EK22). Således bidrar både diktens form och en upplevd förväntan att kunna läsa bortom raderna och förstå diktens ”baktanke” till en känsla av att det är svårt. Även i arbetet med bilder ger eleverna uttryck för upplevelsen av att det finns ett förväntat svar: ”Det är svårt att tolka bilderna på djupet, vad som finns bakom dom; vad som är meningen med bilden, vad fotografen vill att man ska känna” (EK22). En annan utmaning kan vara att göra en djupare tolkning av bilden än vad den första anblicken ger: ”Det har varit utmanande att tolka bilder bildligt och inte bokstavligt, t. ex. om man ser en vändplats så finns det förmodligen en djupare betydelse än bara en vändplats” (EK22), vilket illustrerar elevernas förståelse för formen, nämligen att bilder ofta innehåller symboler. Elevernas känsla av att kunna se något annat än det initiala, att dikten och bilden har en underliggande betydelse, visar att de har mött dikter och bilder tidigare, men också att det finns en erfarenhet och förståelse av att läsa berättelser i en skolkontext där det förväntas att man ser något speciellt, något mer eller något som läraren förväntar sig att man ska se i verket – ett rätt svar.

Ytterligare en aspekt som genererats i materialet är att eleverna reflekterar över diktens och bildens korta och kompakta form. En elev ger uttryck för detta i ett tvärgruppssamtal där de ombeds presentera sina dikter för varandra: ”Jag tyckte den, den var väldigt svår upp här. Att tolka den var väldigt. Den var inte så berättande, väldigt, väldigt kort och ja, väldigt hoppig skulle jag säga” (BA22C). En annan elev belyser också utmaningen med att arbeta med dikter: ”Det som var utmanande var att försöka få så mycket att berätta från en kort dikt” (SSA22). Det är således främst diktens kompakta form och att den inte har en tydlig röd tråd och därmed tycks vara hoppig som bidrar till att dikten upplevs som svår att tolka. En annan anledning till att dikterna upplevdes som svåra att arbeta med anges av en elev: ”Det var svårt att hitta en poäng i dikterna då dikter ofta är väldigt metaforiska” (TE22). Att man förväntas tolka dikter bildligt snarare än bokstavligt synliggör den förståelse

eleven har av dikter som genre, att den kompakta formen är något som är typiskt för dikter och något som bidrar till att de upplevs som svåra att arbeta med. Även bilderna anses av de flesta eleverna vara svåra att arbeta med på grund av dess kompakta form: "Min bild var svårtolkad eftersom den gav så lite information" (BA22). En annan elev lyfter också fram den knapphändiga information de ser i bilderna som var "svårare att prata om när det bara var bilder man fick tänka mer själv, man fick inte lika mycket information" (EK22). Elevernas utsagor att dikter och bilder är svåra att tolka och diskutera på grund av den kompakta formen och den knapphändiga information de upplever att de får kan tolkas som att de är ovana vid att läsa och analysera dikter eller bilder.

Dikternas och bildernas kompakta och knapphändiga information erbjuder många tolkningsmöjligheter, vilket är ännu en aspekt av hur eleverna förhåller sig till berättelsens form. De många tolkningsmöjligheterna bidrar ofta till att eleverna uppfattar dem som svåra att arbeta med. En elev förklarar: "Jag tycker att analysera dikter är väldigt svårt för att det kan betyda så himla mycket och det kan vara komplicerade ord. En dikt är även uppbyggt på ett annat sätt än en text, som jag är inte direkt van med" (ES22). Även bilderna upplevs som svåra på grund av de många tolkningsmöjligheterna: "Jag tyckte det var svårt att tolka bildens betydelse eftersom det finns olika sätt att tolka bilden på" (EK22). Både dikterna och bilderna upplevs som svåra, men det är fler elever som upplever bilderna som svåra: "Det var svårare att läsa av bilden än filmen och dikten" (EK22). Eleverna reagerar på såväl dikternas som bildernas kompakta form, de många tolkningsmöjligheterna och eventuellt avsaknad av tydlig handling, vilket leder till en känsla av att dessa berättelser är svåra att tolka.

Det finns också flera exempel på att de många tolkningsmöjligheter som dikterna och bilderna erbjuder också är också något som gör arbetet intressant. En elev förklarar: "Man får tänka och läsa mellan raderna och utveckla sitt kreativa sinne eftersom inte allt står i dikten. Mycket får man avgöra själv hur man tror eller vill ska hända efter dikten är skriven" (EK22). Andra elever anser att bildformatet erbjuder något givande. Medan en elev anser att "det har varit väldigt roligt att prata om olika bilder och att använda kreativitet!" (ES22), förklarar en annan elev: "Att kunna tolka bildens poäng och tolka djupare än att bara se vad som visas på bilden. Det kan symbolisera massa olika saker som ligger i bak[g]runden" (EK22). Även om flera elever uppskattar tolkningsutrymmet och den möjlighet till kreativitet som erbjuds, pekar en elev på både för- och nackdelar med att använda berättelser i format som upplevs som svåra: "Det var bra att texten var svår så man fick tänka lite, men den var lite för svår för att kunna komma fram till något bra" (TE22). Denna elev anser att det finns en risk i att utmaningen är lite för svår, nämligen att det kanske inte leder till "något bra". Vad detta något bra innebär framkommer inte i reflektionen, men det kan gälla såväl förståelse och analys som diskussion och slutsats.

När det gäller berättelsernas form är eleverna mer vana vid film än både dikt och bild. Det finns exempel på när formen skapar förutfattade meningar som hindrar eleverna i arbetet på grund av att man till exempel hatar dikter, vilket en elev ger starkt uttryck för. Oftast använder eleverna sina tidigare erfarenheter när de reflekterar över de olika formerna och de upplever både dikterna och bilderna som svåra att arbeta med. Detta kan bero på att de inte har tränat sig i att arbeta med kompakta format med många tolkningsmöjligheter och det kan också bero på att det finns en förväntan om ett rätt svar som man ska komma fram till för att lyckas. Oavsett berättelsens form (film, dikt och bild) synliggörs en tendens i elevernas reflektioner att det som är utmanande också är det som är givande. Utmaningar och svårigheter är just det som gör arbetet givande anser flera elever. Ett exempel på denna åsikt kan ses i följande elevreflektion: ”genom att träna på det som är utmanande blir det givande” (EK22). Förutom de utmaningar och fördelar som de olika berättelseformerna utgör och erbjuder, kan det således även vara utmaningen i sig som gör arbetet givande.

Undervisningsdesignen i fokus

Beträffade undervisningsdesignen är det främst tre teman som framträder som mer eller mindre givande i det individuella och kollektiva meningsskapandet: *frågornas/uppmaningarnas konstruktion, upplevda effekter av gruppsamtalen*, såsom utmaning att prata länge, frihet att ha egna teorier, ökad förståelse genom att ta del av andras tolkningar och andra perspektiv, samt *metareflektion över det egna lärandet*.

Hur frågor eller uppmaningar konstrueras och formuleras är relevant i en lärandekontext. De uppmaningar som skapats i samråd med lärarna och som justerats efter att de prövats i en pilotstudie (se Skillermark & Svensson 2024), ledde till såväl missförstånd och frustration som till fördjupning i både samtal och förståelse. Ett missförstånd, eller snarare en vidare tolkning än vad som avsetts, som ledde till viss frustration var uppmaningen: ”Diskutera och se om ni kan göra några kopplingar mellan dessa berättelser och andra berättelser i olika medier som ni känner till.” Just formuleringen *olika medier*, där lärarna och forskarna hade avsett berättelser i filmer, tv-serier, datorspel osv, ledde eleverna till att fokusera på sociala medier:

- Ja, jag kan faktiskt göra med min i alla fall, för det är ju mycket så här. Det var någon bild på någon tjej som skulle vara snygg, stod det och så hade alla andra tjejer härmat henne och det kan ju vara lite så här med medier att det är någon snygg tjej som man vill se ut likadan som så det ja.
[...]
- Så [namn borttaget], har du någonting som kopplar till sociala medier, kanske?

- Ja ja och man kan ju se folk som ibland som inte har, ja som ändrar sig lite beroende på vilka de pratar med och så är det ju många vill ju härma folk och se ut som de för att de tycker de är bättre. (BA22C)

Eftersom de förstår uppmaningen som gällande sociala medier, tycker flera elevgrupper att den efterföljande uppmaningen: "Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som ni har hört talas om eller känner till – kanske något som har hänt eller händer i samhället" var samma sak som de just hade diskuterat, vilket ibland ledde till viss frustration eller att man gav upp:

- OK. Utgå från de berättelser ni har i gruppen, även de du inte själv har läst diskutera och se om berättelserna påminner er om någonting ni hört talas om eller känner till, kanske något som har hänt eller händer i samhället? Förklara och motivera med exempel.
- Ja, det är ju typ exakt. Du kan ju gå till fyran direkt.
- Ja det har det var nog exakt. Det var nog exakt det vi sa. (SA22C)

Denna oväntade tolkning av mediebegreppet resulterade i att en central aspekt av textkopplingarna inte kom fram. I stället för fokus på berättelse-till-berättelse-koppling hamnar fokus på berättelse-till-samhälle-koppling. Även i elevernas individuella reflektioner framkommer att någon elev tyckte att frågorna eller uppmaningarna var svåra: "Det var utmanande att förstå och tolka frågorna som man skulle hålla sig till" (EK22). Denna reflektion syns dock inte i tvärgruppsamtalen.

Frågor gör också att eleverna kommer längre i samtalet, både när de använder de stödfrågor och stödfraser de fått till hjälp i ett kuvert och egna frågor:

- Så filmen i sig handlar ju om att man, att de är egentligen andra identiteter eller personligheter, utan att maskerna bestämmer det.
- Ja, det låter intressant, intressant, men vad är vändpunkten då? Händer det något?
- Ja, i slutet på filmen så går flickan in på toaletten igen och börjar ta av masken och så går hon ut i skolan helt normalt och liksom visar att man kan vara någon, en person, utan att ha mask på sig, att hon vågade ha sin egna personlighet utan att ha en mask och det antar jag är vändpunkten då.
- Ja, men händer det något då när hon gör det här eller tar det bara slut?
- Filmen tog slut. Alltså hon kom ut utan masken. Folk stannade och glodde och sen tog det slut.
- Vad skulle du säga är meningen med filmerna?
- Jag tror att mening eller poängen med filmerna är att man ska våga vara sig själv då flickan till exempel tar av sig masken och att man, och

att det reflekterar livet ganska mycket, i alla fall med tonåringar att man ändrar lätt på sig beroende på vem man är, så det var ju folk som tog av sig maskerna för att vara med andra och jag tror att det, poängen är att man ska våga vara sig själv. (BA22A)

Eleven som berättar bidrar inte initialt med så mycket information om filmen, men med hjälp av en annan elevs frågor, utvecklar eleven sina tankar om berättelsen på ett insiktsfullt sätt. De frågor som ställs är en kombination av givna stödfraaser och egenformulerade frågor. Denna elev visar genom att använda begrepp som vändpunkt och mening med filmen att hen har kännedom om berättelser och deras uppbyggnad.

När det gäller elevernas upplevda effekter av gruppsamtalen ser de en utmaning i att prata den angivna tiden, vilken upplevdes som lång. Trots att lektion två, då eleverna arbetat med film, var den första lektionen som de arbetade själva i grupper, var det inte så många elever som reflekterade över arbetsformen. En utmaning var dock att "hålla igång samtalet hela tiden" (EK22). I reflektionerna efter lektion fyra, när de arbetat med bilder, framträder en liknande utmaning som vittnar om att bilderna var svåra och därmed var det också svårt "att ha något att prata om" och "att försöka göra en lång inspelning" (BA22). Eftersom eleverna generellt inte ansåg att filmerna var svåra, förutom några elever som ansåg att de var lite otydliga eller flummiga, innebär det att det inte är formen i sig som bidrar till upplevelsen att det var svårt att hålla igång diskussionen. När det gäller de andra två lektionerna, då dikter och bilder behandlades, är det mer tydligt att de upplevda svårigheterna med berättelsernas form bidrar till att det är svårt att hålla igång samtalet en längre tid.

De allra flesta elever upplever dock att gruppsamtalen, där man turas om att ta rollen som samtalsledare och inleda diskussionen, är givande: "det var lite svårt att förstå filmen, tyckte den var lite flummig, men när jag hade pratat med gruppen så förstod jag mer" (BA22). En annan elev förklarar: "Däremot, har det varit roligt att försöka diskutera så mycket som möjligt kring denna dikt eftersom att den var väldigt svårförståelig. Det blir ganska roligt när man har olika tankar om vad den handlar om eftersom att alla bara har ett hum om vad den handlar om" (BA22). En förtjänst med dessa gruppsamtal är att de hjälper eleverna att tolka berättelserna: "Det blir lättare när man är fler som kan dela sina tankar" (EK22), förklarar en elev medan en annan reflekterar: "Det var givande att sitta med nya människor och diskutera. Man fick ett nytt sätt att se på dikten när man verkligen behövde reflektera över den och berätta om den för andra. Jag har lärt mig att kolla djupare i meningen bakom dikter och texter över lag" (TE22). Det är således både berättelsens innehåll och form som bidrar till att det är svårt att hålla igång gruppsamtalet under den angivna tiden, men genom gruppdiskussionen, där man kan dela sina tankar, skapas eller utvecklas den individuella och kollektiva förståelsen.

Att ta del av andras tolkningar och andra/flera perspektiv är den största förtjänsten med grupsamtalen enligt eleverna. Ett exempel på detta kan ses i följande reflektion: "Det har varit givande att få diskutera om sin dikt med de andra gruppernas dikter, då får man höra vad de tycker och känner om sin dikt" (EK22). En annan elev ger uttryck för en liknande reflektion: "Med de andras tankar kan man föra en mer varierad diskussion om diktens innebörd och vad den betyder" (TE22). Grupsamtalen ledde således till en upplevelse av ökad förståelse för berättelsen: "Det var bra att vi fick sitta i gruppen och diskutera för då blev det lättare att förstå vad dikten handlade om och man fick mera perspektiv på olika saker den kunde handla om" (EK22). Att få ta del av andras perspektiv och andras tolkningar bidrar till såväl den egna som den kollektiva förståelsen av den egna och andras berättelser.

Frihet att ha egna teorier och tankar om berättelsen är en annan anledning till att grupsamtalen upplevs som givande: "Det som har varit givande är att, det har som alla andra gånger har varit roligt att diskutera. Även fast det var utmanande att diskutera om en bild man inte vet vad det handlar om, är det roligt att diskutera om det. Man får liksom ha sina egna teorier om vad det kan handla om vilket jag tycker är mycket roligt" (BA22). Denna tolkningsfrihet skiljer sig från upplevelsen att det finns en rätt tolkning som man som elev förväntas se.

Eleverna reflekterar också över det lärande som arbetsformen bidragit med: "Det har varit givande att se en så kort film och lära sig att tänka efter vad som egentligen är poängen och vad den handlade om. Det är bra att börja med en så kort film och kunna analysera och återberätta den. Det lär man sig bra på tycker jag" (EK22). Det lärande som den här eleven belyser i reflektionen efter lektion 2 är att identifiera poängen, återberätta och analysera. Efter lektion 3 reflekterar en elev över att samtalen också bidrog till en djupare förståelse för dikten: "Det var bra att man med varandras hjälp kunde försöka hitta poängen med dikten och ge varandra olika idéer. På så sätt kunde vi gå djupare i tolkningen" (EK22). En annan elev reflekterar över att samtalet bidrog i tolkningsarbetet: "Jag har lärt mig att läsa igenom raderna och att förstå saker som inte står direkt i texten utan man måste förstå mer för att komma fram till saker som inte står direkt i händelsen" (SSA22). Eleverna upplever således att samtalen leder till fördjupad tolkningsförmåga. I samband med att eleverna har arbetat med bilder reflekterar en elev över det lärande som hen upplever i relation till den tolkningsfrihet som bilder erbjuder: "Man måste tänka och det är inte alltid det finns rätt och fel, utan mer hur man själv tolkar det. Vi kanske är vana vid att ha ett rätt svar men här finns det flera vilket kan vara jobbigt. Men det är väldigt bra att jobba med" (EK22). I denna reflektion förklarar eleven att de är vana vid att det ska finnas ett rätt svar och att arbetet med bilder skiljer sig från annat arbete eftersom det inte finns ett rätt svar på det sätt de känner till. Arbetet i grupp har därmed bidragit till att eleverna fått upp ögonen för det egna lärandet: "Jag anser mig själv blivit bättre på att lyssna på vad andra har att säga och reflektera och

diskutera om det (BA22), medan en annan elev förklarar: ”Att lyssna på hur de andra i gruppen lyckades hitta sammanhangen. Det fick mig att tänka om och sedan själv lyckas!” (EK22). Den design som skapats och prövats där elever arbetar med olika berättelser i olika medier anses av de flesta elever vara givande eftersom de får ta del av andras perspektiv, vilket leder till en ökad förståelse. Den tolkningsfrihet som den kompakta och samtidigt öppna formen erbjuder och som innebär att dikterna och bilderna upplevs som svåra att tolka medför att gruppdiskussionerna blir extra givande. Ett tydligt mönster framträder av att när eleverna arbetar med de två uttrycksformer som upplevs som svåra, dikt och bild, blir också gruppdiskussionerna mer givande.

Att använda och utveckla repertoarer

När eleverna i tvärgruppsdiskussioner diskuterar olika kortfilmer och använder den formspecifika enledsstrategin att snabbt identifiera ett eller flera teman använder de både sina litterära och allmänna repertoarer (jfr. McCormick 1994: 71). Att de använder sina litterära repertoarer, det vill säga sina tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är, kan ses som att de är bekanta med begreppet tema, vilket leder till att de direkt hittar och enas om centrala teman i filmerna, samt att de gör kopplingar till andra berättelser såsom *Frankensteins monster* och *Pinocchio*. Att de använder sina allmänna repertoarer, det vill säga erfarenheter, kunskaper och uppfattningar om sig själva och om samtiden, kan exempelvis ses när eleverna gör kopplingen till att en docka som skapar en ny docka och sedan dör symboliserar människans och livets kretslopp och när de utifrån temat ensamhet gör en berättelse-till-världen-koppling gällande antal ensamhushåll i Sverige.

I tvärgruppsdiskussionerna om dikter när eleverna tillämpar två formspecifika strategier, att direkt identifiera en känsla och att använda sina egna erfarenheter, drar de, särskilt vid tillämpandet av den senare, nytta av sina allmänna repertoarer med fokus på egna erfarenheter av migration och att vara ny i ett land och lära sig språket. I dessa berättelse-till-själv-kopplingar använder eleverna således sina allmänna repertoarer när de tolkar ”Varför kan jag fortfarande inte uttala ö”. I detta specifika exempel ligger elevernas allmänna repertoar nära textens allmänna repertoar, det vill säga de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för, nämligen att språk och uttal har relevans för en persons identitet. Det sker således vad McCormick (1994: 87) kallar en matchning av repertoarer. I andra klasser sker i stället en mismatchning (jfr. McCormick 1994: 87), där eleverna inte kan ta till sig dikten på ett meningsfullt sätt eftersom läsarens och textens repertoarer verkar vara för långt ifrån varandra.

När eleverna i tvärgruppsamtal om bilder använder den formspecifika strategin att beskriva vad de ser används ingen specifik repertoar. När de istället tillämpar kedjestrategier och kommer längre i samtalen använder de både sina allmänna och litterära repertoarer, i detta fall erfarenheter från livet

eller från andra berättelser, för att kunna både tolka dikterna och skapa berättelser till bilder. Dikterna bidrar med allmänna repertoarer i form av normer och antaganden, liksom litterära repertoarer i form av berättarperspektiv, metaforer och känslor. Oftast använder eleverna sina litterära repertoarer när de reflekterar över de olika formerna, till exempel att dikter är metaforiska. Vissa elever är vana vid dikter och använder en begreppsapparat som vittnar om att deras litterära repertoar ligger nära diktens litterära repertoar.

I elevernas reflektioner framgår att det som upplevs som både utmanande och givande är när texterna är "svåra", vilket beror på att berättelserna är mångtydiga och öppna. Man skulle kunna beskriva det som att bildernas och dikternas litterära repertoarer inbegriper tomrum (jfr. Iser 1980), som eleverna har svårt att fylla, det vill säga de saknar den litterära repertoaren. I de fall eleverna ger uttryck för att filmerna var svåra att förstå beror det på att de upplever att det saknas en röd tråd. Därmed sker en mismatchning (jfr. McCormick 1994: 87) av repertoarer där elevernas och textens litterära repertoarer skiljer sig åt för mycket eftersom eleverna, baserad på sin erfarenhet av filmer, förväntar sig en tydligare handling eller röd tråd.⁴ Att en specifik form upplevs som svår kan också bero på att eleverna är ovana vid uttrycksformen, att de inte har tränat sig i att arbeta med berättelser med många tolkningsmöjligheter som till stor del består av tomrum, vilket kan ses som en bristande litterär repertoar (t. ex. bildrepertoar). De flesta elever som deltar i studien ger uttryck för en ovana vid att samtala om bilder eller att betrakta bilder som berättelser (jfr. Marklund 2019; Sæverot 2020).

En annan bidragande orsak till att eleverna uppfattar särskilt dikterna och bilderna som svåra kan vara att det verkar finnas en *skolideologi* – en förväntan om en specifik tolkning eller ett rätt svar som man ska komma fram till. Eleverna förklarar att de är vana vid att ha ett rätt svar och tycker att det är jobbigt, men bra, att diskutera dikter och bilder eftersom det finns flera tolkningar som är möjliga. Denna skolideologi, vilken vilar på den litterära tradition som verkar inom skolan, ligger till grund för *skolans litterära repertoar*.

Det finns även exempel på när dikterna aktiverar tidigare erfarenheter som har lett till förutfattade meningar, till exempel att man hatar dikter, vilket hindrar diskussionen. Denna förutfattade mening kan vara kopplad till skolans litterära repertoar och de förväntningar som finns på eleverna. Den vittnar också om att eleven eventuellt har tidigare erfarenhet av eller föreställning om vad diktläsning innebär och således besitter en litterär repertoar. Detta exempel faller dock utanför repertoarerna eftersom det inte

⁴ Detta kan jämföras med Langer (2017) som förklarar att det kan vara svårt för läsaren att kliva in i en föreställningsvärld och bygga föreställningsvärldar om innehållet ligger för långt ifrån läsaren. Likaså beskriver Jauss (1970), med hjälp av begreppet förväntningshorisont, att läsaren kan avvisa en litterär text om avståndet mellan läsarens och textens horisonter är för stort.

uppstår i mötet mellan läsare och text utan visar en inställning som finns sedan tidigare och som inverkar på *om* en läsning överhuvudtaget sker och i sådana fall *hur* den sker.

I förhållande till tidigare studier om dikter och bilder i undervisningen stärker denna studie flera tidigare resultat. Denna studie, liksom tidigare studier, visar, om än på något olika vis, att elever har svårt att och/eller inte är vana vid att tala om och tolka bilder (jfr. Sæverot 2020; Skillermark & Johansson 2023). Likaså finns tecken på att dikter utgör en genre som upplevs som svår, i det här fallet av elever, medan Wolf (2002: 139) visar att lärare är intresserade, men ofta känner sig otillräckliga när det handlar om lyrikundervisning. Proitsaki (2019: 121) synliggör dessutom att lyriken har en undanskymd plats i undervisningen. Möjligen är det detta som kommer till uttryck i elevernas samtal om dikter. Precis som när det gäller bilder har elever av olika anledningar inte så stor erfarenhet av att läsa och arbeta med dikter.

Hur ska man då prata om det obekanta och det som inte tydligt förenar? Undervisningsdesignen och dess frågor och uppmaningar respektive stödfrågor och -fraser tycks ge utrymme för samtal som kan beskrivas som demokratiska. I samtalen syns spår av deliberativa kvalitéer (jfr. Englund 2000; Hultin 2017) där modellen i flera fall uppmuntrar till att eleverna lyssnar på varandra och intresserar sig för varandras berättelser på ett respektfullt sätt. Uppmaningarna på uppgiftskorten öppnar också upp för att samtalen ska leda vidare till någon slags konsensus eller tillfällig enighet (jfr. Englund 2000; Hultin 2017), exempelvis att eleverna ska hitta något som förenar berättelserna, vilket ofta sker. Således möjliggör undervisningsdesignen samtal trots att utgångsläget präglas av olikheter och få gemensamma referenspunkter. En lösning som synliggörs i elevernas samtal verkar vara att, som Biesta (2006: 65) lyfter fram, ge plats åt sig själv och andra samt nyttja varandras repertoarer, vilket är en av tvärgruppssamtalens förtjänster. Det är således när eleverna visar nyfikenhet för varandras berättelser, exempelvis genom att ställa frågor, och tar del av varandras repertoarer som de kommer längre i sitt meningsskapande. Detta är exempel på samtal som både är demokratiska och som tränar elever inför ett aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle, vilket Nussbaum (1995; 1997) lyfter fram som litteratursamtalens potential. För att så ska ske krävs en nyfikenhet och en vilja att lära nytt, vilket kan ses som en aspekt av bildningsbegreppet (jfr. Boman & Larsson 2020). För svenskämnets del kan det innebära att konfronteras med det främmande liksom med andra och andras perspektiv (Skolverket 2024). Ett hinder som framträder i samtalen och i reflektionerna är att elever upplever att det finns ett förväntat svar och att de är vana vid att identifiera ett rätt svar, vilket kan tyda på att det finns en skolrepertoar. Det finns emellertid inget i frågorna respektive uppmaningarna som innebär att hitta rätt svar (jfr. Tengberg 2011). Därtill syns det i vissa tvärgruppssamtal att eleverna betraktar sig som klara, att de löst uppgiften,

när de exempelvis har identifierat ett gemensamt övergripande tema och de vill snabbt gå vidare till nästa uppgift.

Uppmaningen att göra kopplingar till andra berättelser i andra medier har inneburit att en aspekt av berättelsekopplingar inte tagit den form eller skett i den utsträckning som planerats. Eftersom flera elevgrupper tolkade begreppet medier som gällande sociala medier och därmed gjorde de vad som kan ses som berättelse-till-världen-kopplingar, möjliggjordes inte kopplingar till de berättelser elever upplever i en fritidskontext (från filmer, tv-serier, datorspel osv). Potentialen att använda sin fulla litterära repertoar gick i dessa fall förlorad. Några grupper gör dock sådana berättelse-till-berättelse-kopplingar (t. ex. *De fem legenderna*), men det skulle kanske kunnat ske i större utsträckning om inte begreppet medier hade använts i uppmaningskortet. Vid ett andra genomförande av designen bör begreppet medier förtydligas.

En styrka med studien är att forskare och lärare tillsammans har utvecklat den undervisningsdesign som utgör studiens kärna. Trots att designen endast prövats en gång, vilket är en begränsning med studien, kan undervisningsdesignen sammantaget sägas skapa möjligheter för skolans, i det här fallet svenskämnet, komplexa uppdrag: möte med olika berättelser i olika medier, vilka kan vara obekanta till både innehåll och form, och demokratiarbete genom ett demokratiskt arbetssätt där aspekter av bildning, såsom att visa nyfikenhet för det som är främmande, nyfikenhet efter kunskap och en vilja att utvecklas möjliggörs (jfr. Boman & Larsson 2020). Undervisningsdesignen ger snarare möjlighet att arbeta mot delar av svenskämnet övergripande syfte, att elever ska få nya perspektiv genom att ta del av skönlitteratur, än att utifrån samtalen göra en bedömning av elevers kunskaper om litteratur i enlighet med betygskriteriernas skrivningar.

Referenser

- Adames, Kalhil (2012), *Identity*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM&t=118s>, 2024-08-06.
- Biesta, Gert J.J. (2006), *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolles, Tom (2019), *Under the Winter Sun*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=rTYAZulxGsg&t=61s>, 2024-08-06.
- Boman, Peter & Larsson, Karl (2020), *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag*. PM Dnr: 2021:2589. Skolverket.
- Boyacioglu, Daniel (2021), "Trampa", i Hanna Gerhardsen (red.) *Dikter för unga. Ålskad poesi från Predikaren till Anyuru*. Bromma: Ordalaget bokförlag.
- Braun Virginia & Clarke Victoria (2022), *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Englund, Tomas (2000), *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Green, Bill & Erixon, Per-Olof (2020), "Understanding the (Post-) National L1-Subjects: Three problematics", i Bill Green & Per-Olof Erixon (red.),

- Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post)National L1 Subjects in New and Difficult Times*. Cham: Springer, s. 259–285.
- Hanstorp, Per (2021), *Outside*. Göteborg: Per Hanstorp Förlag.
- Hultin, Eva (2017), "Children's Democratic Experiences in a Collective Writing Process: Analysing Classroom Interaction in Terms of Deliberation", *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1): 26–44.
- Iser, Wolfgang (1980), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Jauss, Hans Robert (1970), *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan (2003), *Tänkens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Klich, Kent (2021), *A Tree Called Home*. Landskrona: Dogwalk books.
- Kress, Gunther (2003), *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Lag 2018:218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning. www.riksdagen.se.
- Langer, Judith (2017), *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Levine, Sarah & Sigvardsson, Anna (2023), "Insights into Teachers' Fund of Knowledge: Comparing Language Arts Teachers' Stances Toward the Same Poems in Everyday and School Settings", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23: 1–27. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.557>
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017), "Ungdomars fiktionsvanor", *Forskning om undervisning och lärande* 5(2): 30–51.
- Marklund, Frida (2019), *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1378849/FULLTEXT01.pdf>
- Malmsten, Bodil (2021), "Du och jag kände", i Athena, Farrokhzad & Kristofer, Folkhammar (red.), *Berör och förstör: dikter för unga*. Andra upplagan. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- McCormick, Kathleen (1994), *The Culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Melin, Mårten (2016), "Ristningar", i Mårten, Melin, *Att vara eller inte vara. Dikter om dig*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mossaed, Jila (2021), "Varför kan jag fortfarande inte uttala ö", i Hanna Gerhardsen (red.), *Dikter för unga. Älskad poesi från Predikaren till Anyuru*. Bromma: Ordalaget bokförlag.
- Nussbaum, Martha C. (1995), *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. London: Harvard University Press.
- Onderstijn, Marsha (2016), *The Life of Death* [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=ofnCdC8P70g>, 2024-08-06.

- Proitsaki, Maria (2019), "Poetry As a Strategy for Teaching English: Using Nikki Giovanni's Poetry in the English As a Second- Foreign-Language Classroom", *JAAAS: Journal of the Austrian Association for American Studies*, 1(1): 121-34. DOI: <https://doi.org/10.47060/jaaas.v1i1.68>.
- Sæverot, Ane Malene (2020), *Bilde og Pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder*. Doktorsavhandling, Universitet i Bergen.
- Sanchez, Roger (2013), *Another Chance*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=rdlvPe959Ck>, 2024-08-06.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2021), *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*, Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1424573/FULLTEXT01.pdf>
- Skillermark, Stina-Karin & Johansson, Maritha (2023), Äldre texter i det moderna klassrummet. Om bilder som möjliggörare i litteraturundervisningen, i Joakim Öberg, Ylva Lindberg & Linda Baccestig (red.) *Undervisningens konst*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–155.
- Skolverket (2022), *Ämnesplan för ämnet svenska*. www.skolverket.se. [Hämtad 2024-08-14]
- Skolverket (2024), *Kommande ämnesplan ämne svenska*. www.skolverket.se. [Hämtad 2024-08-14]
- Statens medieråd (2023), *Ungar & medier 2023*. Stockholm: Statens Medieråd.
- Sörlin, Sverker (2021), *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Vetenskapsrådet (2024), *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Wolf, Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Zealous Creative (2013), *The Maker*, [video online]. Tillgänglig: https://www.youtube.com/watch?v=YDXOioU_OKM&t=204s, 2024-08-06.

Biografi

Anette Svensson, Professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturredidaktik, är verksam vid Lunds universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturredidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hennes nuvarande forskning är mestadels praktisknära med fokus på såväl grundskola, gymnasieskola och högre utbildning. Svensson är sammankallande för styrgruppen för det nationella litteraturredidaktiska nätverket (LDN).

Stina-Karin Skillermark, lektor i litteraturredidaktik, är verksam vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hennes

forskningsintressen ligger inom det litteraturredaktiska fältet och inriktar sig framför allt mot litteraturhistoria, äldre litterära texter, multimodalitet och design för lärande. Hennes nuvarande forskning är i huvudsak praktiska och riktar sig både mot svenskämnet i grundskola, gymnasieskola och lärarutbildning.

Omläsning av äldre dramatik på gymnasiet. En pilotstudie

Anna Nordenstam & Karin Sjölander

Abstract

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie*. Artikeln argumenterar för att ett sätt att hantera äldre dramatik är att använda sig av omläsning som ett litteraturdidaktisk grepp. Undersökningen genomfördes på IB-programmet (International Baccalaureate) inom litteraturkursen Swedish A: Literature, med gymnasielever under programmets första år, motsvarande årskurs två på de svenska gymnasieprogrammen. I litteraturundervisningen prövades en design av den medforskande läraren under ett moment med äldre dramatik – i detta fall *Fröken Julie*. Designen bestod av gemensam högläsning av verket i sin helhet, bearbetning med hjälp av diskussionsfrågor, tillförande av nya perspektiv genom en filmatiserad moderniserad scenuppsättning av pjäsen och, slutligen, omläsning av dramat i sin helhet. Studiens empiriska material, bestående av 30 elevtexter, samlades in vid tre separata tillfällen under studiens gång och analyserades med tematisk metod av forskargruppen.

Resultatet visar tre teman som framkom i elevernas skriftliga responser: 1) språkliga och genrebetingande hinder, 2) tidlöshet och 3) karaktärernas bevekelsegrunder. Det första temat innebär språkliga och genrebetingande hinder som framkom vid första läsningen, men överskreds efter bearbetning, mellanspel och omläsning. Tema två framträdde vid omläsningen och innebar att dramas tidlöshet framkom tydligt då eleverna fann dramas konflikt och tematik relevant för dem idag. Tema tre genererades av att eleverna pekade på mellanspelet med den moderna uppsättningen som viktigt för att skapa förståelse för karaktärerna, särskilt Julie och Kristin, och detta både bekräftades och fördjupades i omläsningen.

Inledning

Att läsa äldre litteratur kan vara en utmaning för både svensklärare och gymnasieelever. Den äldre litteraturen kräver exempelvis en annan kontextualisering än samtidens. Genre-, innehållsmässiga och språkliga aspekter behöver uppmärksammas, liksom intertextuella kopplingar. Samtidigt är det viktigt att litteraturen ger mening för dagens elever. Med vårt projekt vill vi argumentera för att omläsning kan användas som ett litteraturdidaktisk grepp för att möjliggöra en fördjupad förståelse av ett äldre litterärt verk. Inom den litteraturdidaktiska forskningen har fenomenet omläsning varit föga uppmärksammat, åtminstone under senare år. Inom

litteraturvetenskaplig forskning har omläsning diskuterats desto mer (exempelvis Iser 1978, Calinescu 1993, Galef 1998, Meyer Spacks 2012) och särskilt i samband med diskussioner om vad som kännetecknar en litterär klassiker (jfr. Calvino, Coetzee, Gadamer, Saint-Beuve i Olsson 2016). I denna artikel vill vi pröva en design för litteraturundervisning där ett äldre verk, Strindbergs *Fröken Julie* (1888), läses med gymnasieelever och där omläsning är centralt.

Litteraturredidaktisk forskning om äldre litteratur har påpekat att historiska perspektiv som epokdidaktik och litteraturhistoria varit mycket lite utforskat (Holmberg & Nordenstam 2016) så även i Norden (Holmberg et al 2019). Emellertid har studier tillkommit under senare år (Martinsson 2016, Skillermark 2020, Wessbo 2021, J. Johansson 2022, Persson & Sundmark 2022, Skillermark & M. Johansson 2023, Skillermark 2023 och Tysklind, Areskoug & Hultin 2024). Bengt-Göran Martinsson (2016) diskuterar litteraturhistoriskt berättande och dess relation till gymnasieskolans styrdokument och Per Holmberg och Anna Nordenstam (2016) konstaterar att forskning saknas om epokdidaktik i en svensk skolkontext, och vi vill här specifikt lägga till dramatikdidaktik. Magnus Persson och Björn Sundmark (2022) har analyserat hur kursplaner i ämnena svenska och engelska förhåller sig till äldre litteratur. Stina-Karin Skillermark analyserar utbildningsradions utbildningsprogram för gymnasiet från 1960-talet till 2012, med inriktning på hur antiken, romantiken och August Strindberg framställs och Simon Wessbo jämför Hjalmar Söderbergs historiet ”Pälsen” med en filmversion av densamma med högstadieselever. Också Jonas Johansson (2022) studerar klassrum genom att undersöka hur gymnasielärare introducerar ämnet litteraturhistoria för sina elever och elevernas reponser. Maritha Johansson & Stina-Karin Skillermark (2023) har analyserat hur olika bilder (av Hektor och Andromaches avsked i *Illiaden*) kan vara en ingång till äldre texter i dagens klassrum. Författarna hänvisar till fyra aspekter som kan vålla problem för eleverna; lexikala, kulturella, strukturella och mimetiska aspekter (2023: 129–132). I en annan artikel lyfter Skillermark (2023) fram adaptationer i form av serieromaner av Aristofanes *Lysistrate* och Selma Lagerlöfs *En herrgårdsägen*. Slutligen påvisar Emma N. Tysklind, Linn Areskoug och Eva Hultin (2024) potentialen i Strindbergs drama *Fröken Julie* för en agonistisk diskussion i klassrummet, för att stärka skolans demokratiuppdrag.

Studiens syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie* genom en design som inbegriper omläsning. Studien har utförts på IB-programmet, som är ett internationellt gymnasieprogram som finns världen över och i Sverige på 28 skolor. Programmet genomförs i Sverige på engelska, förutom den svenska litteraturkursen som undervisas på svenska. IB-programmet är tvåårigt och föregås i det svenska systemet av ett förberedande år (Pre-IB), i allmänhet

bestående av grundläggande nationella gymnasiekurser undervisade på engelska. Den stora skillnaden mellan IB-programmet och svenska gymnasieprogram är att eleverna själva väljer och läser färre ämnen, samt att gymnasieprogrammet avslutas med studentexamen (final exams) som rättas av externa bedömare i olika länder. Detta medför att den enskilda lärarens roll är mer att likna vid en coach än en betygsättare av elevernas prestationer under vägen.

Bland de kurser som eleverna kan välja mellan finns litteraturkursen Swedish A: Literature. Under denna kurs läser eleverna verk från olika epoker och av olika genrer, såväl svenska som översatta verk. Under IB-kursens två år arbetar de elever som läser kursen på standardnivån (Standard Level) med nio verk och de elever som läser kursen på den högre nivån (Higher Level) med 13 verk. Verken väljs ut av läraren, delvis styrd av en bred förslagslista från IBO (International Baccalaureate Organization) som revideras regelbundet. Just denna kurs examineras genom en blandning av externt rättade skriftliga slutprov och en muntlig del som preliminärt bedöms av undervisande lärare och modereras av externa examinatorer (Johansson & Nordenstam 2023: 3f).

Det finns en allmän uppfattning om att alla elever som går på IB-programmet är högpresterande och att det är höga antagningspoäng för att komma in. Detta stämmer inte överallt i Sverige. Antagningspoängen skiljer sig markant mellan större städer och lite mindre orter. Det är inte heller så att alla elever är högpresterande, utan programmet väljs också av elever med varierande prestationsnivå för att det är på engelska och/eller av elever som är nyinflyttade i landet. Idén med programmet, då det startade 1968 i Schweiz, var just att det skulle vara möjligt att läsa samma gymnasieutbildning världen över vilket öppnade upp för geografisk rörlighet, till en början främst för barn till föräldrar som flyttade frivilligt. Idag är programmet också en möjlighet för nyanlända barn som flytt ensamma eller med sina föräldrar.

Teoretiska utgångspunkter

På IB-programmets litteraturkurs läses de nio (Standard Level) eller 13 (High Level) litterära texterna – poesisamlingar, romaner, novellsamlingar, dramatik, serieromaner – i sin helhet. Anders Öhman (2015: 90) menar att läsaren måste positionera sig till hela yttrandet, hela texten, för att sedan kunna gå in i detaljer. Genom att läsa hela romanen först, i linje med Peter Brooks *Reading for the Plot* (1984), får läsaren en upplevelse av hela verket. Därefter kan analys och diskussion av romanen ske och – skulle vi lägga till – genom omläsning. David Galef (1998:18) argumenterar också för att "only after the large machinery of plot has been exposed can the reader concentrate on the subtleties of thematic motifs or image-patterns." Omläsningen möjliggör alltså en djupare förståelse. Samtidigt måste frågan också ställas vad vi förlorar vid omläsning. Galef kallar denna paradox för "the gain-loss phenomenon in rereading" (Galef 1998: 18). Varje omläsning är en retrospektion, där läsaren kan upptäcka nya saker, samtidigt som läsaren

känner till intrigen (och verket) och därför inte blir överraskad på samma sätt som vid första läsningen. En omläsning är därför en *annan* slags läsning. Stor litteratur brukar, i akademien, kännetecknas av att den tål att läsas om, att den erbjuder något nytt vid omläsningar, också i andra tider (Galef 1998: 21, 27, jfr. diskussionen om vad en klassiker är i Olsson 2016). Det finns förstås många orsaker till omläsning (se nedan) men det kan noteras att det kan vara nöjsamt att återvända till böcker man läst och det kan både skapa och ge trygghet. Många barn vill exempelvis gärna höra sagan eller bilderboken igen direkt efter att den är slut (Susina 1998).

Patricia Meyer Spacks reflekterar i *On Rereading* (2011) kring såväl sin egen omläsning av romaner hon för första gången läste under olika perioder av sitt liv, som kring omläsningens själva natur. Läsarens förståelse av en text ombildas ständigt. Meyer Spacks använder bilden av en palimpsest som en metafor för omläsning: "The layers of experience accruing from early readings, partly erased, remain partly discernible. Each new layer both adds to and subtracts from what has gone before." (2011: 274). Därmed innebär omläsning att så att säga bryta ny mark i ett redan känt landskap. Meyer Spacks (2011) menar att omläsning ger mer rum åt analys; läsaren kan förstå snarare än att bara känna. En effekt av omläsning kan exempelvis vara att läsaren förstår textens karaktärer bättre. I omläsningen ser läsaren på texten på ett nytt sätt, och ser därför nya saker.

Moniek Kuipers & Frank Hakemulder (2018) visar i en tredelad undersökning ett samband mellan omläsning, förståelse och uppskattning av en text. Tre texter, två noveller av Jorge Luis Borges och Ambrose Bierce och ett romanutdrag av Salman Rushdie, används i de tre delarna av undersökningen i två olika versioner; det ena i original och det andra i en mer lättillgänglig version, med exempelvis flertydigheter och antecipation omarbetade och förtydligade. Respondentgrupperna innehöll såväl vana som ovana läsare, och bestod av litteraturstudenter vid Utrechts universitet, bokklubsmedlemmar samt familj och vänner till universitetsstudenter på en kurs i receptionsforskning. Både omedelbar omläsning och omläsning med en veckas fördröjning undersöktes. Kuipers & Hakemulders resultat indikerar att hur mycket en skönlitterär text uppskattas av läsaren vid omläsning inte i första hand beror på textens litterära kvaliteter och komplexitet, vilket tidigare undersökningar indikerat, utan på i hur hög grad läsaren anser sig förstå texten (Kuipers & Hakemulder 2018: 637). Detta gällde både i de texter forskarna använde i original och de omarbetade versionerna. Det kan noteras att en likhet mellan Kuipers & Hakemulders och vår egen undersökning är att det i båda fallen rör sig om läsarnas egna rapporterade upplevelser av texterna, såväl vad gäller eventuell fördjupad förståelse som ökad uppskattning.

Matei Calinescu framhåller i *Rereading* (1993) att läsning såväl som omläsning är både linjär och cirkulär till sin natur. Ett verk är i idealfallet både lättillgängligt och svårt, för att så att säga locka eller rent av tvinga läsaren att både (linjärt) läsa och (cirkulärt) läsa om det (Calinescu 1993: 31). Calinescu

gör skillnad på tre olika typer av omläsning. Den första, *partiell omläsning*, innebär att läsaren hoppar tillbaka i texten för att påminna sig en eller annan detalj i textavsnittet hen just läst. Den andra, som han kallar *enkel eller oreflekterande omläsning*, är en omläsning endast för nöjes skull. Den tredje, *den reflekterande omläsningen*, innebär det Calinescu beskriver som "critically inquisitive revisiting of a text one has already read" (Calinescu 1993: 277). Vad vi är intresserade av i detta projekt är av naturliga skäl den tredje typen av omläsning i Calinescus modell.

I en svensk kontext argumenterar Mary Ingemansson i *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap* (2020) för ett skönlitterärt läsfokus i grundskolans alla ämnen. Hennes tankegångar vilar på bland annat Aidan Chambers, Judith Langers och Louise Rosenblatts metoder och teorier. Viktiga komponenter i det hon kallar djupläsning, synonymt med närläsning, är omläsning och textsamtal (Ingemansson 2020: 31). Hon ser just omläsningen som en omistlig del av en fördjupad förståelse. Detta innebär inte bara att eleven läser om texten på raderna än en gång, utan att omläsningssprocessen genererar nya tankar och insikter (Ingemansson 2020: 32). Ingemansson betonar dock att ett sådant arbetssätt förutsätter lärarstöd och tid.

Studiens design och genomförande

Vårt pilotprojekt genomfördes i en klass på IB-programmet (International Baccalaureate). Pilotgruppen bestod av tio elever, varav sex läste kursen på standardnivån och fyra på den högre nivån, under vårterminen av elevernas första år på IB-programmet, motsvarande årskurs två i gymnasieskolan. I undervisning prövades en design av den medforskande läraren under ett moment med äldre dramatik – i detta fall Strindbergs *Fröken Julie* (1888). Att välja *Fröken Julie* var ett medvetet och reflekterat val eftersom den medforskande läraren både hade undervisat om dramat förut, varför det fanns tillgängligt i klassuppsättning, och för att dramat kompletterade övriga verk valda till klassens totala litteraturlista, som enligt IB-programmets kursplan ska innehålla en balans av verk av olika genrer och från olika epoker och länder. Dock skedde undervisningen om dramat nu med en ny design för både lärare och elever.

Projektet inleddes med tre korta kontextövningar. För att illustrera gruppens gemensamma för-förståelse kring den aktuella genren skapades ett ordmoln i presentationsverktyget Mentimeter, bestående av de termer, ord och fraser eleverna associerade till frågan "Vad är ett drama?". Därefter visades ett klipp om drama-genrens uppkomst från YouTube-kanalen *Crash Course*, producerad av John Green & Hank Green (2018). Avslutningsvis gav undervisande lärare en kort muntlig introduktion till det aktuella dramas handling, teman och kontext, delvis med hänvisning till Strindbergs eget förord, som också i det följande fanns tillgängligt för eleverna att läsa i sin helhet under temats gång.

På kontextarbetet följde sedan elevernas första möte med Strindbergs drama. Detta skedde genom en högläsning av texten, i roller, men utan krav på att läsa replikerna med dramatisk inlevelse. Gruppen hjälptes helt enkelt åt att läsa texten högt tillsammans, och uppläsaruppgifter skiftade, så att alla som ville fick läsa en bit var. En tydlig talang för högläsning kunde skönjas hos vissa elever, medan andra fann uppgifter utmanande och snabbt lät stafettpippen gå vidare. Högläsningen inleddes under projektets första lektionspass, efter kontextövningarna, och tog sedan större delen av ytterligare ett lektionspass i anspråk. Flera positiva effekter med högläsningsovningen kan konstateras. Dels kan det vara hjälpsamt för många elever att möta texten simultant via ögon och öron. Dels kunde vi under temats tredje pass sätta igång bearbetningsövningarna i förvissning om att samtliga elever läst hela texten. En tredje, och inte minst viktig, fördel är att elevgruppen på detta sätt fick en gemensam estetisk upplevelse. Lärande på djupet gynnas ofta – i alla åldrar – av att texten läses högt (Ingemansson 2020: 31).

Den allmänna bearbetningen av texten skedde under fyra lektionspass, i form av två olika övningar. Den första övningen bestod av diskussionsfrågor som eleverna fick ett lektionspass att arbeta med enskilt, för att skriva ner sina svar, inklusive relevanta textreferenser. På detta följde en lektion med en diskussion kring frågorna, där ordet fördelades av läraren. Frågorna som användes återfinns i *Känn på litteraturen 3* (Markstedt & Sandberg 2010: 180f) och rör bland annat personkaraktäristik och tematik. Med Tengbergs terminologi aktiverar majoriteten av frågorna handlingsorienterade och betydelseorienterade läsararter (Tengberg 2011: 197 & 205f).

Examinationen i IB-programmets litteraturkurs premierar diskussion och analys av de lästa texternas form och stil. För att låta eleverna öva på att uttrycka det Graeske benämner formorienterad läsarart (Graeske 2015: 24) genomfördes därför också ett bearbetningsarbete med närläsning av valda utdrag från dramat. Även detta arbete organiserades i form av en förberedelselektion och ett seminariepass. I grupper om fem elever ansvarade varje elev för var sitt utdrag ur dramat på mellan 35 och 40 rader, med en handfull tillhörande frågor. Frågorna uppmärksammade eleverna exempelvis på Strindbergs användning av naturalistisk dialog, dramatets sceneri, rekvisita och scenanvisningar, samt stilistiska drag som symbolik och kontraster, men öppnade också för egna iakttagelser. Arbetssättet, med en kort muntlig redovisning till den egna gruppen från varje elev och uppföljande gemensam diskussion, gav gruppen som helhet tillfälle att genom gemensamma ansträngningar få en djupare inblick i fem av dramatets speciellt intressanta avsnitt. Nedan återges de frågor som gavs till eleven/eleverna som ansvarande för dramatets öppningsscenen:

1. Diskutera Strindbergs instruktioner om sceneri. Hur försöker han skapa en realistisk scen?

2. Jean placerar grevens stövlar ”på en synlig plats”. Varför är detta en viktig detalj?
3. Fröken är inte närvarande i denna scen. Vilken bild får vi av henne genom de två andra karaktärernas dialog?
4. Hur uppfattar du tonen mellan Jean och Kristin i öppningsscenen?
5. Vad i övrigt finner du intressant i detta utdrag?

Så långt alltså ett klassrumsarbete med ett äldre drama så som det flera gånger tidigare sett ut i den medforskande lärarens klassrum. Vid denna tidpunkt i arbetet genomfördes den första insamlingen av elevtexter. Eleverna fick cirka 20–25 minuter på sig att skriva svar på frågeställningen ”Hur upplevde du Strindbergs *Fröken Julie* som drama? Vad var lätt och svårt att förstå?”.

Ett drama är i första hand tänkt att iscensättas, inte läsas. Ett skolarbete med ett drama inkluderar i den bästa av världar ett besök på en närbelägen teater för att se pjäsen framföras. Ekonomiska faktorer och tidsaspekter hindrar emellertid ofta detta. I många fall stannar det vid ett klipp från en filmatisering som en del av den allmänna bearbetningen.

I detta projekt önskar vi följa upp den inledande läsningen och allmänna bearbetningen av det äldre dramat med vad vi vill kalla *ett mellanspel*, där eleverna möter det lästa dramat genom ett annat medium och/eller bearbetar det genom kreativt arbete. I pilotprojektet kring Strindbergs *Fröken Julie* valdes en filmatiserad moderniserad scenuppsättning som mellanspel.

National Theatre i London satte 2018 upp pjäsen *Julie* av Polly Stenham, baserad på Strindbergs original, i regi av Carrie Cracknell. En filmatisering av uppsättningen fanns vid pilotprojektets genomförande tillgänglig via skollicens från Drama Online: National Theatre Collection 2. I rollerna syns Vanessa Kirby som Julie, Eric Kofi Abrefa som Jean och Thalissa Teixeira som Kristin (som i uppsättningen kallas för Kristina). Grevens midsommarkök är i denna moderniserade version utbytt till en framgångsrik men frånvarande affärsmans lyxiga hus i London, där den vuxna dottern tillfälligt åter flyttat in efter en separation. Hon håller ett överdådigt födelsedagsfirande med vänner hon egentligen är en främling inför, dövar sin ångest med droger och inleder en flirt med sin fars chaufför. Till skillnad från i Strindbergs original tas självmordet här in på scenen.

Elevernas arbetsmaterial till uppsättningen bestod av en öppen frågeställning om vilka nya tankar kring Strindbergs originaltext som uppstod, samt vilka moderniseringar eleverna fann speciellt effektfulla. Dessa iakttagelser blev sedan fokus i en efterföljande klassdiskussion. Den gemensamma läsupplevelsen följdes på detta sätt upp genom att ge utrymme och tid för en relevant intertext (Persson och Sundmark 2022: 225f). På diskussionen följde den andra insamlingen av elevtexter, utifrån frågan ”Hur förändrade upplevelsen av uppsättningen av *Julie* från National Theatre din syn på Strindbergs drama? Ge exempel.”. Det bör understrykas att det alltså

är Strindbergs text som även i den andra elevresponsen står i fokus för vår frågeställning.

Inriktningen på texten fördjupades ytterligare i designens tredje och avslutande steg, som innebar att cirkeln slöts genom att elevgruppen återvände till det äldre dramat i en omläsning av Strindbergs text. Denna läsning arrangerades genom att eleverna under ett lektionspass tyst läste om texten enskilt. Den sista insamlingen av elevtexter använde frågeställningen ”Hur påverkade omläsningen av Strindbergs text din syn på dramat? Ge exempel.”.

Empiriskt material, analysmetod och etik

Materialet, i form av 30 elevtexter, samlades in vid tre separata tillfällen. Texterna varierar i längd mellan 64 och 408 ord (medellängd 191 ord). Projektet omfattade tio lektionspass om vardera cirka 75 minuter, utspridda över en femveckorsperiod.

Textinsamlingarna organiserades så att elevtexterna skrevs på dator under cirka 20–25 minuter på tre lektionspass, skickades in till den medforskande läraren och avidentifierades. Därefter har också forskaren fått tillgång till texterna för gemensam analys. Materialet analyserades tematiskt med induktiv ansats för att identifiera övergripande teman (Bryman, 2018). Vi träffades efter att ha analyserat materialet var och en för sig för att se om vi hade kommit fram till liknande teman. Vi jämförde våra teman som var slående lika och där särskilt tre teman var speciellt framträdande i materialet. För det första uttryckte elever att Strindbergs språk var svårtillgängligt, och att de kände sig ovana vid själva dramaformen. För det andra poängterade flera elever att de fann dramats tematik tidlös. Det tredje tydliga temat i elevtexterna rörde en fördjupad förståelse av karaktärerna och deras bevekelsegrunder.

Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god sed vid forskning. Informations- och samtyckesblanketter delades ut i god tid till eleverna som samtliga var över 15 år och endast de elever som samtyckt är medtagna i studien. Inga känsliga personuppgifter har insamlats varför etikprövning inte var aktuellt. Eleverna har inte heller videoinspelats utan det empiriska materialet består av elevtexter som avidentifierats. Texterna refereras i det följande till med nummer, 1–10, och numret följs av antingen ett F för flicka (8 stycken) eller ett P för pojke (2 stycken). Ingen åtskillnad görs på elever som läste kursen på standardnivå och högre nivå och vi gör inte heller någon särskild analys av pojkar och flickor med tanke på att det rör sig om en mindre, kvalitativ studie och att genus inte står i centrum i analysen. Citat från elevtexterna återges i den form eleverna lämnade in dem, utan språkliga korrigeringar. Elevtexterna ingick inte i elevernas betygsunderlag.

Pilotprojektet undersöker alltså hur elevernas förståelse av ett äldre drama kan utvecklas från tillfället då den medforskande läraren vanligtvis valt att avsluta ett arbetsmoment (textinsamling 1), genom arbete med en intertextuell

och/eller kreativ bearbetning, ett så kallat mellanspel, (textinsamling 2) och, i synnerhet, efter en omläsning av det aktuella verket (textinsamling 3).

Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas och analyseras de tre teman som framkommit i elevernas skriftliga responser: 1) språkliga och genrebetingade hinder, 2) tidlöshet och 3) karaktärernas bevekelsegrunder.

Tema 1: Språkliga och genrebetingade hinder

Läsning av en äldre text medför ofta rent språkliga utmaningar. Den aktuella upplagan – baserad på Nationalupplagan av Strindbergs Samlade Verk, nummer 27 – har moderniserat språket till exempelvis ”över” i stället för det äldre ”öfver”. Trots detta kan många ordval och meningskonstruktioner tyckas ålderdomliga för dagens gymnasieelever. Dramat innehåller också enstaka fraser på franska.

Ett tydligt tema som kan skönjas i elevtexterna gäller de svårigheter de upplevde i mötet med dramat språkdräkt. Eleverna konstaterar att ”det svenska språket som användes då inte riktigt liknar det vi använder idag” (elev 3F, text 1), och att ”franskan ställde till det lite” (elev 9P, text 1). Då detta var första gången som denna elevgrupp arbetade med ett drama i sin helhet upplevdes även textens genre som obekant och något svårtillgänglig; det var ”en ny form av text” (elev 6F, text 1). Problemen eleverna stötte på var således av både lexikal och strukturell natur (Johansson & Skillermark 2023: 129–132).

Både språkliga och genrebetingade hinder lyfts fram i denna elevs kommentar:

Jag upplevde att läsa dramat var svårt på sina ställen. För det första är jag inte så van vid att läsa denna typen av text så det var en omställning. Det andra som gjorde den lite svår att både förstå och hänga med i var det gammaldags språket som jag inte är särskilt bekant med inslagen av franska hjälpte inte direkt heller. (elev 2F, text 1)

Samtliga elevkommentarer om språkliga och genrebetingade hinder i läsningen härrör till insamling 1, som ju också innehöll en specifik delfråga om vad som varit svårt att förstå.

Elevernas inledande upplevelse av språkliga hinder i läsningen kan kopplas till McCormicks (1994) receptionsteori, där det bland annat framhålls att språkliga hinder behöver adresseras i klassrummet för att en matchning mellan textens och elevernas repertoar ska kunna uppstå. Från frågor kring språk och kontext kan elevernas förståelse sedan vidgas till diskussioner om tematik och karaktärer.

Resultaten kan sättas i samband med Öhmans teori att en djupare läsning av en text utgår från en första läsning av hela texten, där intrigen står i centrum (2015: 90). Elevsvaren visar generellt att de i första läsningen av Strindbergs

drama, delvis beroende på de språkliga och genrebetingade hindren, primärt var fokuserade på att försöka förstå vad som hände i dramat. Med andra ord urskilja intrigen, handlingen. Efter bearbetning, scenversion och omläsning av originaltexten framstod ett större fokus på textens detaljer (jfr. Öhman 2015: 115). En elev skriver exempelvis att han vid omläsningen insåg betydelsen av ”planteringen av rakbladet och förgiftningen av Diana” (elev 1P, text 3). Andra utvecklingsområden understryks i följande elevkommentar:

Jag märkte inte mycket skillnad, förutom att jag var mer detaljinriktad och la mer fokus på varför olika saker händer istället för vad som händer. Det gjorde att jag fick en starkare förståelse av dramat men också text generellt, hur man kan läsa text och se meningen bakom den även om författaren inte skriver ut det. (elev 8F, text 3)

Elevcitaten ovan är intressant på flera sätt. För det första är det spännande att eleven inleder sitt inlägg i tron att ingen ökad förståelse uppnåtts, för att sedan lägga fram flera insiktsfulla punkter. Vidare kan konstaterandet att eleven nu kan lägga fokus på ”varför” istället för ”vad” tolkas som en utveckling från en handlingsorienterad läsart till en mer intentionsorienterad (Tengberg 2011: 197 & 220ff). Avslutningsvis indikerar elevens reflektion om ökad förståelse av ”hur man kan läsa text och se meningen bakom den” en meta-kognitiv läsart (Tengberg 2011: 224ff). Eleven uppmärksammar hur lässammanhanget påverkat henne och utvecklat hennes tänkande kring läsning i en vidare bemärkelse. Metakognitiva insikter indikerar vidare att effektiv djupläsning har ägt rum (Ingemansson 2020: 57f).

Tema 2: Tidlöshet

Att framhålla Strindbergs *Fröken Julie* som ett drama som ”än idag spelas för fulla hus världen över” är måhända en klassisk lärarstrategi för att fånga klassens uppmärksamhet inför ett arbetsmoment med pjäsen. Men frågan är om dagens gymnasieelever ser den tidlöshet vi ofta tillskriver dramat? Innehåller det allmänmänniska drag som känns relaterbara för dagens unga? Vår pilotstudie antyder att så är fallet. Flera elevtexter lyfter fram upplevelsen att dramats teman är relevanta och levande. Intressant nog förs denna insikt fram i såväl responstext 1, 2 och 3 av olika elever. Det är således inte enbart en insikt som kan kopplas till mellanspelets moderniserade scenversion, även om den också nämns som en bidragande orsak:

National Theatres uppsättning av *Julie* gav först och främst mig insikten av att den här händelsen som Strindberg skrev om kan ju hända var som helst i tid och rum egentligen, med de små ändringar som sker genom modernisering. Originaldramat blir mer relaterbart med denna tanke i huvudet. (elev 4F, text 2)

Exempelkommentarer från elever som tyckte sig se dramats tidlöshet redan i den inledande läsningen, innan mellanspelet, inkluderar elever som konstaterar att ”temat är tidlöst” (elev 1P, text 1) och att pjäsen innehåller

”universella idéer” (elev 7F, text 1). Anders Olsson (2016) refererar till bland annat den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer som uppmärksammat att ett litterärt verks förmåga att tala till alla tider som om det vore samtida, att så att säga visa en beständig aktualitet, är det som kännetecknar en klassiker (Olsson 2016: 135). Samtidigt konstaterar Olsson att idén om en kontinuitet förutsätter omläsbarhet. Det är emellertid inte självklart ”vilka verk som talar direkt till vår samtid” (Olsson 2016: 139). Men som eleverna uttrycker i sina reponstexter förefaller *Fröken Julie* tala till dem och ge dem mening, åtminstone i skolkontexten.

Det finns även exempel på elever som kopplar sin insikt om dramats allmänmänniska drag och tidlöshet till just omläsningen av Strindbergs text: ”Efter andra läsningen höjdes även förståelsen varför detta drama är en tidlös klassiker...” (elev 10F, text 3). De teman eleven lyfter fram som exempel på vad hon kallat tidlöst, och uppenbarligen tycker sig observera både i pjäsens tid och sin egen samtid, inkluderar ”olycklig kärlek, mentala problem och obalanser, hat mot överklassen och rikedom” (elev 10F, text 3). Omläsningen har därmed breddat elevens syn på texten, vilket anknyter till Meyer Spacks palimpsest-metafor (2011: 274). Genom läsning och omläsning ombildas läsarens förståelse, och nya lager läggs till och kompletterar de tidigare. Eleven nämner även att det är just omläsningen som ger en djupare förståelse i form av exempelvis ökad inkänning med karaktärerna (elev 10F, text 3), vilket utgör vårt avslutande tema.

Tema 3: Karaktärernas bevekelsegrunder

Samtliga elever i pilotstudien uttrycker en ökad förståelse för karaktärerna och deras bevekelsegrunder efter att ha tagit del av mellanspelets *Julie* från National Theatre. Ett drama blir naturligtvis mer levande på scenen. Det är i synnerhet karaktären Julie som dragit till sig elevernas uppmärksamhet, och flera av dem framhåller att scenversionen lyfte fram hennes inre kamp på ett sätt de inte observerat vid sin första läsning av Strindbergs text. En elev uttrycker denna tanke så här:

Min syn på karaktären Fröken Julie förändrades fruktansvärt mycket. Innan trodde jag att hon var full av sig själv och bara sökte sig till andra för att fördriva sin tid, men nu har jag fått se att hon drog sig till andra för att inte vara ensam i sin värld. (elev 5F, text 2)

Andra elever är inne på samma spår, och skriver exempelvis om att scenversionen tydliggjorde ”hur mycket sämre Julie mädde” (elev 1P, text 2), gjorde det lättare att ”förstå hennes motiv och hennes kamp” (elev 3F, text 2) och öppnade för tolkningen att ”Julie faktiskt var självmordsbenägen långt innan pjäsens tidslinje” (elev 10F, text 3). Denna fråga diskuterades också livligt i den muntliga klassdiskussionen, och tankarna jämfördes med Strindbergs redogörelse i förordet om hur han motiverat Julies sorgliga öde ”med en hel mängd omständigheter” (Strindberg 1984:15). Det var alltså

tydligt att denna komplexitet hos dramats huvudkaraktär inte helt nått fram till eleverna under deras första läsning, men att scenversionen gjort ett stort intryck. Med dessa intryck i bagaget öppnade dock omläsningen av Strindbergs text nya tolkningsmöjligheter, vilket kan ses exempelvis i kommentaren ”Efter att ha sett dramats moderniserade version och sedan läst om dramat blev förståelsen för Julies död större” (elev 10F, text 3).

Ett liknande mönster i elevernas förståelse för karaktären Kristin kan också skönjas. Scenversionens Kristina reagerar explosivt på upptäckten av Jeans otrohet, vilket både uppmärksammades och uppskattades av eleverna. En elev skriver:

Jag kände mer empati för Kristin generellt. I scenuppsättningen Julie av Polly Stenhamn får hon sin egen röst och uttrycker sin frustration mot både Jean och Julie öppet. Hon blir på ett sätt mer mänsklig med sina känslor och tar mer plats än hennes roll som en tjänstekvinna. (elev 7F, text 2)

Av speciellt intresse är att samma elev efter omläsningen av Strindbergs drama nu tycks kunna se den komplexitet och vrede hon sett hos scenversionens Kristina uttryckas även i originaltexten:

Kristin verkar vara mycket mer medveten om vad som händer än vad jag först trodde. Hon har klart också känslor av ånger och ilska, saken är att hon inte visar dem och att hon, trots att Julie har många fler privilegier i livet än henne, tycker synd om tjejen. (elev 7F, text 3)

Elevers förmåga att läsa mellan raderna och göra en egen tolkning av det lästa tycks alltså ha underlättats av omläsningen. Denna upplevelse delas av andra elever, varav en även formulerar den metakognitiva insikten i sin kommentar: ”Efter andra läsningen blev det istället lättare att förstå Kristins frustration läst genom raderna när hon inser att Jean har varit otrogen” (elev 10F, text 3). I enlighet med vad Meyer Spacks framlägger kring omläsningens förmåga att låta läsaren förstå karaktärerna bättre, bryter här alltså eleven ny mark i ett redan känt landskap (Meyer Spacks 2011: 277).

De resultat som framkommit kring omläsning och omläsningens effekter är av särskilt intresse. En omläsning blir, som Calinescu påpekar (1993: 55f) alltid intertextuell, det vill säga direkt eller indirekt påverkad av den föregående läsningen. I flera av de fall Calinescu undersöker ligger en betydligt längre tidsrymd mellan läsningen och omläsningen än i vår studie. Trots detta vill vi understryka de intertextuella dragen i omläsningen. Efter att ha läst och bearbetat dramat *Fröken Julie*, sedan tagit del av en moderniserad scenversion och även behandlat denna i en klassrumsdiskussion mötte eleverna Strindbergs text på nytt, med sina nya erfarenheter i bagaget och med delvis nya ögon. En elev skriver i sin reflektion:

När jag läste om texten var det dock enklare att förstå än första gången man läste den. Både att fått sätt berättelsen utspelad av riktiga personer i en riktig plats och

de diskussioner vi haft om detta hjälpte att fatta en bättre och klarare uppfattning om karaktärerna och vad det var som hände. (elev 2F, text 3)

Citatet ovan visar på omläsningens både linjära och cirkulära natur (Calinescu 1993: 39). Eleven tänker tillbaka på sin tidigare tolkning, och ser hur den utvecklats av omläsningen. Vi kan vidare konstatera att det Calinescu (1993: 277) benämner reflekterande omläsning sker i hela elevgruppen. När eleverna återvänder till Strindbergs text kommer de till nya insikter, inte minst kring karaktärerna och deras bevekelsegrunder. I linje med vad även Meyer Spacks framlägger förstår eleverna vid omläsning i allmänhet textens karaktärer bättre (Meyer Spacks 2011: 277). Ett elevcitat som anknyter till en elevs medvetenhet kring själva denna process är: ”Den andra läsningen bevisade att detta drama behöver läsas ett par gånger för att få en djupare förståelse och ’medlidande’, även respekt” (elev 10F, text 3). Eleven förstår texten på ett nytt sätt, och ser nya saker (Meyer Spacks 2011: 273).

Elevtexterna speglar också Kuipers & Hakemulders (2018: 637) påvisade samband mellan omläsning, förståelse och uppskattning av en text. Efter omläsningen av Strindbergs drama kommenterar samtliga elever på ett eller annat sätt att de nu ser och förstår mer av dramats detaljer, bland annat i form av ökad förståelse för karaktärerna och deras bevekelsegrunder, och någon kopplar också detta till en känsla av ökad uppskattning: ”Jag känner nu att jag uppskattar dramat mer än innan, att jag förstår mer och ser karaktärerna i ett nytt perspektiv” (elev 8F, text 3).

Avslutande sammanfattning och diskussion

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie* genom en design som inbegriper omläsning. Studien har genomförts med gymnasieelever på IB-programmet under vårterminen av elevernas första IB-år, vilket motsvarar årskurs två på gymnasiet, inom litteraturkursen Swedish A: Literature, där både elever som valt högre nivå och standardnivå i kursen varit med. Studien har genomförts av den medforskande läraren som har lång erfarenhet som lärare och som designat undervisningen i samråd med forskaren. Under denna kurs läser eleverna verk från olika epoker och genrer, såväl svenska som översatta verk. Att välja ett äldre drama, *Fröken Julie*, som dessutom fanns på den rekommenderade mycket långa förslagslistan för kursen var ett medvetet reflekterat val eftersom den medforskande läraren både hade undervisat om dramat förut och det fanns i klassuppsättning, men nu skedde undervisningen i helt ny form. Designen som utarbetades byggde på att verket först höglästes gemensamt i sin helhet och behandlades med hjälp av diskussionsfrågor. Därefter inbegreps ett mellanspel som skulle kunna medföra nya perspektiv, i detta fall en modern uppsättning av pjäsen. Slutligen skulle dramat omläsa i sin helhet igen, denna gång genom tyst enskild läsning. Efter varje moment fick eleverna skriva responstexter där

frågan till det sista tillfället handlade om hur omläsningen påverkade deras förståelse av dramat. Vår fråga var i detta fall inspirerad av Calinescus tankegångar kring olika varianter av omläsningar, där den tredje, den reflekterande omläsningen, innebär att återvända till en text man redan läst med kritisk nyfikenhet (Calinescu 1993: 277).

Pilotstudien visar tydligt att elevernas skriftliga responser generade tre teman. Det första var språkliga och genrebetingande hinder som framkom vid första läsningen, men överskreds efter bearbetning, mellanspel och omläsning. Vidare framträdde vid omläsningen dramats tidlöshet på ett annat sätt än tidigare och eleverna fann dramats konflikt och tematik relevant för dem idag. Eleverna pekade också på mellanspelet med uppsättningen som viktigt för att skapa förståelse för karaktärerna, särskilt Julie och Kristin, och detta både bekräftades och fördjupades i omläsningen. Detta märks i deras skriftliga reflektioner genom förmågan att sätta sig in i karaktärernas bevekelsegrunder. Det handlar då inte om identifikation, eller igenkänning i första hand, utan eleverna beskriver en djupare förståelse för karaktärerna som ligger i linje med Meyer Spacks (2011) tankegångar kring möjliga effekter av omläsning. Läsaren förstår helt enkelt textens karaktärs handlande bättre.

Att läsa dramat i sin helhet och dessutom två gånger tar tid. Eleverna behöver lärarens stöttning och god planering. Pilotprojektet genomfördes utan betygsgrundande komponenter, men studiens material hade med lätthet kunnat användas som betygsunderlag om så varit önskvärt. Då IB-eleverna först senare under kursen själva väljer vilka av kursens verk de vill använda till vilka examenskomponenter var det i detta fall inte aktuellt vare sig av praktiska skäl eller med hänsyn tagen till att elevresponserna skulle användas i forskningssammanhang och det därför var av vikt att eleverna kunde reflektera utan tanke på betygsriterier. Även andra delar av pilotprojektets design har en koppling till IB-programmets uppläggning. Där prioriteras ett begränsat antal verk från olika tider och genrer istället för utdrag, och texterna skall läsas i sin helhet. Icke desto mindre vill vi peka på resultatets vikt med tanke på att svensklärare på nationella program har stor frihet i val av litteratur i förhållande till kursplanen. Att välja att läsa ett äldre drama som *Fröken Julie* och använda omläsning som ett litteraturdidaktiskt grepp kan fördjupa förståelsen för dramat och även ge värdefull metakognitiv förståelse. Omläsning ger kanske inte heller mening åt bara detta drama, utan möjligen också åt många andra. Om så är fallet, kommer vårt projekt att undersöka vidare också på nationella gymnasieprogram.

Referenser

- Brooks, Peter (1984), *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. New York: Knopf.
- Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*, 3. uppl. Stockholm: Liber.

- Calinescu, Matei (1993), *Rereading*. New Haven: Yale University Press.
- Galef, David (1998), "Observations on Rereading", i David Galef (red), *Second Thoughts. A Focus on Rereading*. Detroit: Wayne State University Press, s. 17–33.
- Graeske, Caroline (2015), *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsararter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, John & Green, Hank (2018), "What Is Theater? Crash Course Theater # 1". <https://www.youtube.com/watch?v=sNWOUwzax8&list=PL8dPuuaLjXtONXALkeh5uisZqrAcPKCee&index=2>
- Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016), "Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsfält i rörelse", i Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (red), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modernmålsdidaktisk forskning och praktik*, Rapport nr 39. Vasa: Åbo akademi, s. 47–62.
- Holmberg, Per, Krogh, Ellen, Nordenstam, Anna, Penne, Sylvie, Skarstein, Dag, Karlskov Skyggbjerg, Anna, Taino, Lisa, Heilä-Ylikallio, Ria (2019), "On the Emergence of the L1 Research Field. A Comparative Study of PhD Abstracts in the Nordic Countries 2000–2017", i *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1567-6617, s. 1–27 (online).
- Ingemansson, Mary (2020), *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*, 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Johansson, Jonas (2022), *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons*, licentiatavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2020), "Utmanande läsning. En intervjustudie om litteraturläsning på International Baccalaureat Diploma Programme (IB-programmet) i Sverige", i Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Svärd (red), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018*. Linköping: Linköping universitet, s. 146–159.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2023), "Litteraturläsare eller inte? Elever på IB-programmets förberedande år och deras läsarbilagier". *Acta Didactica Norden*, vol 17, nr 1, 21 s. (online).
- Johansson, Maritha & Skillermark, Stina-Karin (2023), "Äldre texter i det moderna klassrummet", i Joakim Öberg, Ylva Lindberg, Linda Baccstig (red), *Undervisningens konst*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–155.
- Kuijpers, Moniek M. & Hakemulder, Frank (2018), "Understanding and Appreciating Literary Texts Through Rereading", *Discourse Processes*, 55:7, 619-641, DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1390352>
- Martinsson, Bengt-Göran (2016), "Litteraturhistoriskt berättande". <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M011/3>
- Markstedt, Carl-Johan & Sandberg, Martin (2010), *Känn på litteraturen 3*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- McCormick, Kathleen (1994), *The Culture of Reading & the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.

- Olsson, Anders (2016), "Värdet av att läsa om, eller Vad är en klassiker?", i Lars Rydquist (red), *Om läsning och omläsning: betraktelser vid ett symposium arrangerat av Svenska Akademien*. Stockholm: Svenska Akademien, s. 130–141.
- Persson, Magnus & Sundmark, Björn (2022), "Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld", i Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red), *Fjortonde nationella konferensen svenska med didaktisk inriktning Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö: Malmö universitet, s. 215–229.
- Skillermark, Stina-Karin (2020), *Nya perspektiv på litteraturhistoria. Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Skillermark, Stina-Karin (2023), "Äldre verk som litteraturserier. Om att skapa, omskapa och tillföra mening med utgångspunkt i *Lysistrate* och *En herrgårdssägen*", i *Ättonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8). Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur, Uppsala, 24–25 november 2021*, red. AnnaCarin Billing et al, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, s. 245–271.
- Spacks, Patricia Meyer (2011), *On Rereading*. Cambridge, Mass: Belknap.
- Strindberg, August (1888/1984), *Fröken Julie, Ett drömspel*. Stockholm: Norstedt.
- Susina, Jan (1998), "Children's Reading, Repetition, and Rereading: Getrud Stein, Margaret Wise Brown, and Goodnight Moon", i David Galef (red), *Second Thoughts. A Focus on Rereading*. Detroit: Wayne State University Press, s. 115–125.
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Tysklind, Emma N., Areskoug, Linn & Hultin, Eva (2024), "Agonism in a Classroom Discussion on Strindberg's *Miss Julie*". *Democracy & Education*, vol 32, no 1, s. 1–9.
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier. En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Biografi

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen är litteraturredidaktik, feministiska tecknade serier och zines samt barn- och ungdomslitteratur. Hon har publicerat åtskilliga artiklar och böcker inom dessa områden. Bland hennes senaste publikationer finns *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola* (med C. Olin-Scheller) Gidlunds förlag 2022, antologierna *Comic Art and Feminism in the Baltic Sea region. Transnational Perspectives*, Routledge

2021, *Comics, Activism, Feminisms*, Routledge 2024 och antologin *Rum för läsning. Att arbeta med litteratur på förskolan* (tillsammans med K. Hermansson) Studentlitteratur 2024. Nordenstam är redaktör för *Barnelitterært forskningstidskrift*.

<https://orcid.org/0000-0002-2780-8275>

Karin Sjölander är gymnasielärare i svenska och engelska vid NTI-gymnasiet Skövde. Hon har varit verksam inom IB-programmet (International Baccalaureate) sedan 2006. Tillsammans med ytterligare två gymnasielärare är Sjölander med i ett praktikinrä forskningsprojekt om läsning och omläsning av äldre dramatik på olika gymnasieprogram, under projektledning av Anna Nordenstam.

Affektiv analys. Muntlig grupptentamen i litteraturdidaktiska ämneslärarkurser inom engelskämnet

Anna Thyberg

Abstract

Frågan hur vi förhåller oss till examinationer inom högre utbildning efter lanseringen av Chat GPT ter sig alltjämt angelägen. Förutom att muntliga tentamina i regel kan anses mer rättssäkra än hemskrivningar ger det också möjligheter för studenter att pröva nya sätt att förhålla sig till litteraturläsning vilket eventuellt kan fungera som en brygga mellan universitetets och klassrummets didaktik. I en empirisk studie av ämneslärarstudenters litteratursamtal under tredje och tionde terminens engelskstudier undersöks hur ämneslitteracitet kommer till uttryck i användandet av forskningsfältsspecifika genrekonventioner men också interpersonella färdigheter i samklang med den akademiska seminariekulturen. Materialet består av inspelade gruppsamtal från en muntlig tentamen på grund- och avancerad nivå. Den form för muntlig tentamen som studenterna provade på och vilken gav underlag till materialinsamlingen kallas *affective evaluation seminar* baserad på Sarah Levines forskning. Levine har utvecklat den här metoden för att möjliggöra för skolelever att analysera litteratur genom att bygga på färdigheter de redan har. Det är också en uppvärdering av betydelsen av känslomässiga inslag när det gäller analys av litterära texter. Resultatet av studien visar att när det gäller genrekonventioner diskuterade studenterna motiv i texten och författarens hantverk och de ägnade sig även åt olika typer av kontextualisering. Studenterna uppvisade interpersonella färdigheter genom att bjuda in andra talare i samtalet, ge positiv feedback och bygga vidare på andras utsagor. Den här formen av examination ger lärare en möjlighet att bedöma studenters analytiska förmåga samtidigt som glädjen i att ta del av andras tolkningar kan få större spelrum ur ett studentperspektiv.

Inledning

I den här artikeln presenteras en aktionsforskningsbaserad fallstudie med syftet att undersöka en metod för litteratursamtal utifrån ett ämneslitteracitetsperspektiv. För forskare i ämneslitteracitet är kärnpunkten för inläring att studenter ses som deltagare i disciplinen. Shanahan och Shanahan (2014: 629) skriver uttryckligen att en disciplin fungerar som en gemenskap och att ämneslitteracitet handlar om att läraren "invites students to join the disciplinary field itself. It's a kind of invitation to join a club." Studenten kan därmed anta en lärlingsposition och gradvis lära sig att kommunicera och

resonera om vad som betraktas som viktiga frågor inom disciplinen på expertens vis. Jämfört med andra didaktiska ansatser framhåller ämneslitteracitet att ämne och språk ses som en oskiljbar enhet. Ämnesinnehåll kan inte studeras utan att ta i beaktande att ämnesföreträdare också förväntas använda ett visst språkbruk.

Inom ämneslitteracitetsfältet finns en strävan efter att synliggöra och verbalisera det som tidigare har setts som tyst kunskap eller som studenter har förväntats ta till sig intuitivt på egen hand. Moje (2015: 255–256) menar att ämneslitteracitet innebär att deltagare utvecklar en ny världsbild: "[m]embers of these and other disciplines learn to think about and see the world in particular ways [...] These differences shape the questions members of these disciplines ask and how they consider the data or the arguments they would make to address those questions". För att identifiera hur detta tar sig uttryck har ofta den så kallade think-aloud-metoden använts med noviser respektive experter som talar om texter och sin läsning (Shanahan & Shanahan 2014; Goldman et al. 2016). Det finns dock ett glapp där översättningen av hur experter på universitetet talar om sitt ämne är bristfällig vad gäller applicering till olika skolämnen i grund- och gymnasieskolan. Kavanagh och Rainey (2017) konstaterar att lärarutbildningar systematiskt borde förbereda lärarstudenter för en klassrumspraktik där litteracitet står i centrum. Hur detta ska gå till behöver alltså utforskas i empiriska studier eftersom "the field has not developed clear understandings about how novice teachers are best prepared to provide adolescents with rich, meaningful literacy learning opportunities that advance goals of equity and access" (Kavanagh & Rainey 2017: 905).

En möjlig väg att studera hur ett ämneslitteracitetsperspektiv rent konkret kommer till uttryck är i designen av examinationsuppgifter. Instruktioner kan skrivas på ett sätt som synliggör ämneslitteracitet med avseende på vad studenterna förväntas kunna utföra samt genom att specificera exakt vad som kommer att bedömas. När ämneslitteracitet på detta sätt synliggörs för studenter innebär det att fler dörrar till framgångsrika studier öppnas. Det kan också leda till att lärarstudenter medvetandegörs om hur de i sin tur skulle kunna implementera ämneslitteracitetsperspektiv i sin egen framtida bedömningspraktik där ämneskunskaper översätts till lämplig nivå för yngre elever.

En bidragande orsak till valet av litteratursamtalsmetod för den här fallstudien är hypotesen att muntliga tentamina skulle kunna fungera som en brygga mellan universitetets och klassrummets didaktik. Examinationer tas i allmänhet på stort allvar av studenter och de flesta studenter förbereder sig noga. Detta gör att litteratursamtal som examinationsmetod får en helt annan dignitet än om det sker informellt i föreläsningssalen. Intresset och engagemanget för litteratur kan därmed öka då studenter upplever att de kan gå på djupet i sina samtal eftersom alla har läst och funderat kring texten i förväg. Upplevelsen av ett sådant litteratursamtal kan förhoppningsvis leda till att lärarstudenter blir villiga att prova den här metoden i sina egna

klassrum. Inom engelskämnet på gymnasiet är det naturligtvis än viktigare att elever verkligen vill delta i samtalet om en litterär text eftersom det främmande språket kan utgöra ett hinder för eleven både vad gäller reception och produktion. Tanken är att blivande lärare skulle kunna stimulera läsmotivation och underlätta för gymnasieelever att kommunicera genom att använda en etablerad litteraturredaktisk metod som erbjuder stöttning i form av klara direktiv och ett avgränsat fokus.

Sarah Levine på Stanforduniversitetet har utvecklat metoden ”affective evaluation” fritt översatt *affektiv analys* (Levine 2014: 284). Hon ville sänka tröskeln för skolelever när de lär sig att tolka skönlitteratur genom att bygga på sådana färdigheter som de använder utanför skolans väggar. Kort sagt handlar affektiv analys inte bara om att hjälpa elever att röra sig bort från ytliga betraktelser men också om att uppvärdera känslomässiga inslag när det gäller analys av litterära texter. Levine beskriver i sin studie hur en klass av gymnasieelever i en amerikansk storstad fick undervisning i metoden medan en annan klass fungerade som kontrollgrupp med traditionell undervisning. Eleverna i experimentgruppen fick träning i att välja ut ord som bär emotionell laddning när de läste skönlitterära texter samt att kategorisera dessa ord som positiva, negativa eller både och.

Med tanke på bredden av förmågor i engelskklassrummet på gymnasiet i Sverige fann jag metoden lovande eftersom den specifikt stöttar elever i hur man steg för steg rör sig från det bokstavliga till det bildliga i tolkningsprocessen. Den skulle därför kunna vara lämplig som ett led i ämneslitteracitetsutveckling. Majoriteten (80%) av eleverna på gymnasieskolan i Levines (2014) studie hade invandrabakgrund och hälften av dessa hade annat modersmål än engelska. I Sverige finns det också skolor där majoriteten av elever har invandrabakgrund. Det är vanligt förekommande att invandrarelever kommer från länder där engelska inte finns tillgängligt i vardagen på samma sätt som i Sverige. Det finns naturligtvis också elever som har svårt för språkinläring av andra skäl och som också behöver stöttning.

En risk med den här typen av litteratursamtal är att det skulle kunna bli mer lingvistiskt än litteraturvetenskapligt inriktat med tanke på den fokus på enskilda ord som Levine förespråkar. Ett annat orosmoln skulle kunna vara att metoden genererar en serie av monologer snarare än en genuin dialog studenter emellan. Till skillnad från andra metoder ingår det nämligen inte att formulera frågor. I den akademiska seminariekulturen är naturligtvis dialogen central, men det kan finnas ytterligare skäl att lyfta fram interpersonella färdigheter i lärarutbildningskurser. Att kunna bygga relationer och samarbeta är avgörande för att verka som lärare. Relationsbyggande gynnar först och främst elevers lärande (Scales et al. 2020), men det blir alltmer framträdande också kollegialt då lärarlag och tvåläraarsystem mer och mer införs i svenska skolor. Detta kan kopplas till de färdigheter demokratiska medborgare i vårt århundrade behöver utveckla, såsom kreativitet, kritiskt tänkande och

kollaborativt lärande (UNESCO 2017). Interpersonella förmågor som underlättar kollaborativt lärande kan vara sådant som att bjuda in andra talare i samtalet, att diplomatiskt leda samtalet framåt och hålla sig till ämnet, bygga vidare på andras utsagor men också att introducera nya perspektiv och därigenom utmana andra deltagares tänkande.

I litteratursamtal är interpersonella färdigheter en viktig beståndsdel. Kane et al. (2021: 90–91) betonar i en empirisk studie att "literary interpretation is a collaborative, socially constructed endeavor and multiple interpretations and perspectives are valued in literary analysis." Att värdesätta mångtydighet innefattar även skönlitteratur i sig eftersom läsaren kan fylla i tomrum i texten på olika sätt (Iser 1991) därmed kommer läsarens personlighet, erfarenheter och syfte med läsningen att påverka vilken tolkning som äger rum. Detta har konstaterats både i reader response-forskning (Rosenblatt 1995) och i ämneslitteracitetsstudier (Reynolds & Rush 2017). Kopplingen till lärarutbildning samt fortbildning blir tydlig i hur Kane et al. (2022: 85) poängterar att "teachers' collaborative opportunities to participate in disciplinary work can support their learning about academic domains and about inquiry-oriented approaches to instruction." I det här citatet refererar Kane et al. till studier av verksamma lärares fortbildning men det är naturligtvis viktigt att inkludera sådana upplevelser i lärarutbildningen så att lärarstudenter själva får möjlighet att delta i disciplinspecifika praktiker för att i sin tur kunna iscensätta liknande upplevelser för sina elever. I sin egen empiriska studie undersöker Kane et al. (2022) just lärarstudenters utveckling av ämneslitteracitet vad gäller ämnet engelska.

Syfte och frågeställningar

För att närmare undersöka den här metodens potential implementerade jag den i två av de kurser jag undervisar på inom ämneslärarutbildningen. Syftet med den här studien var att dokumentera i vilken mån den affektiva analysmetoden kunde skapa förutsättningar för studenterna att uppvisa ämneslitteracitet i en muntlig grupp tentamen. Följande frågeställningar formulerades: 1) På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med sådana som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält? 2) I vilken grad sker kollaborativt lärande? 3) Hur påverkar metodens fokus på enskilda ord möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text?

Teoretiskt ramverk

Som nämnts ovan handlar ämneslitteracitet om förmågan att delta i de specifika praktiker som äger rum inom en disciplin. Shanahan och Shanahan (2012: 8) menar att ämneslitteracitet består av "the knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within the disciplines." Ur ett maktperspektiv kan ämneslitteracitet fungera som ett sätt att befrämja social rättvisa (Goldman et al. 2016; Moje 2007; Dyches 2022).

När studenter får redskap att agera framgångsrikt inom akademien får de också större möjlighet att göra sina röster hörda i samhällsfrågor och förbättra sina livschanser. Med hjälp av ämneslitteracitet kan lärare medvetet organisera undervisningen så att den ger alla studenter och elever inblick i ämnesspecifika frågor och strategier. Det räcker alltså inte att tala om studieteknik eller lässtrategier i allmänna termer. Rainey et al. (2020: 9) hävdar att "literacy instruction that does not involve disciplinary engagement ultimately falls short of providing students with opportunities for disciplinary literacy learning [...] By removing the literacy practice from its disciplinary purpose, it is reduced to a mere exercise." Rent praktiskt kan detta handla om att iscensätta kommunikativa inlärningsaktiviteter kring centrala problem inom ämnet vilka inte har förutbestämda lösningar. Sådana praktiker blir inte bara autentiska utan ger också utrymme för genuint meningsskapande. Vad gäller elevers och studenter agens inkluderar ämneslitteracitet även en holistisk syn på dessa och deras multipla litteraciteter (Appleman 2023).

I en akademisk kontext riskerar ämneslitteracitet ändå att uppfattas av studenter som ett påtvingat språkbruk i så måtto att de förväntas lära sig att tala på det sätt som föreläsaren gör. I en del av forskningen om akademisk litteracitet kan det framstå som att studenter måste ta till sig förutbestämda och till viss del formelartade färdigheter för att lyckas med sina studier (Lea & Street 1998; Clarence & McKenna 2017; Page 2020). Det här belyser ett återkommande dilemma i högre utbildning: vad ska premieras, innovation eller upprätthållande av status quo? En lösning på dilemmat kan vara att uppmuntra studenterna att ställa egna frågor. Moje (2015: 257) menar att "teachers need to involve learners in inquiry that allows the learner to gain insight into how questions are asked and examined and how conclusions are drawn, supported, communicated, contested, and defended." Lärarutbildaren skulle exempelvis kunna be studenter att ställa frågor utifrån vad de är nyfikna på och sedan relatera dessa till konventionerna inom fältet.

Även om lärarutbildaren eftersträvar studentdemokrati kan strukturella faktorer sätta käppar i hjulet. Vad avser social rättvisa i den amerikanska kontexten tycks lärares utrymme för att "move beyond uncritical apprenticeship toward supporting students' critique of and navigation among the many discourse communities of their lives" (Rainey et al. 2020: 2) alltmer begränsat. Liknande tongångar hörs i Sverige. Den svenska regeringen tillsatte 2023 en utredning om hur kurs- och ämnesplaner i skolan skulle kunna betona faktakunskaper i högre utsträckning (Utbildningsdepartementet 2023), vilket nu kommer att få genomslag i reviderade kurs- och ämnesplaner för gymnasieskolan fr.o.m. 2025. Även i samhällsdebatten framstår satsningar på livslångt lärande och värdegrundsfrågor som förlegade och dokumentation av kvantifierbara resultat utgör måttstocken. Med andra ord hamnar aspekter såsom anställningsbarhet eller näringslivets behov i förgrunden i stället för bildningsideal (se t.ex. Persson 2024).

En annan didaktisk aspekt att beakta rör mer specifikt progressionen av lärande. Shanahan och Shanahan (2012: 15) uppger att ett fokus på ämneslitteracitet kan leda till att studenter når längre i sin kunskapsutveckling: "to think more effectively in a discipline-specific manner to grasp deeper and more sophisticated ideas." Detta stämmer väl in på litteraturvetenskap som just lägger stor vikt vid graden av nyansrikedom och sofistikerade resonemang (Corrigan 2019). Enligt Lee och Goldman (2015) visar de mer eller mindre nationella inlärningsmålen för modersmålsundervisningen i USA (Common Core Standards) att det är svårt att bygga progression när det gäller analytisk förmåga. I stället är det textkomplexiteten som bör öka med elevernas ålder. Det är dock inte alltid fallet att styrdokument och kommentarmaterial erbjuder stöd för verksamma lärare i hur målen ska realiseras i klassrummet: "[t]he problem is that the conceptions of text complexity were not sufficiently explicated to provide rationales that are usable for teachers on the ground" (Lee & Goldman 2015: 218). I en svensk kontext kan man ana referenser till analytiska färdigheter i de kommande kursplanerna för engelska när det till exempel nämns: "[s]trategier för att dra slutsatser om syfte, synsätt och underförstådd betydelse, även i större textmängder" (Skolverket 2024). Ett sätt att förklara hur man kan se på växande komplexitet är genom att välja ut olika teman baserade på elevernas psykologiska utvecklingsfas. Lee och Goldman (2015: 219) framhåller att "understanding the developmental accessibility of themes in literary works is an important consideration in text selection, text sequencing, and instructional design." Andra forskare menar att alla elever bör få tillgång till utmanande texter och att det i stället handlar om att erbjuda olika typer av stöttning beroende på om det är språkliga eller innehållsmässiga utmaningar. Lupo et al. (2019: 556) föreslår en metod som de kallar "the quad text set framework" där fyra olika texter (enligt det vidgade textbegreppet) kompletterar och stöttar elevernas lärande av ett tema.

Ämneslitteracitetsfältet har kritiserats för att inte klart definiera vad en disciplin egentligen utgörs av och för att öka arbetsbelastningen för verksamma lärare genom att ge dem ännu fler mål att uppnå: "it appears that there is continuing imprecision about what, exactly, teachers are supposed to be experts in" (Fisher 2018: 239). Är det verkligen rimligt att begära att lärare behärskar sin disciplin till samma grad som forskare? Det är heller inte säkert att sådan spetskompetens hos läraren är det som är mest gynnsamt för skolelever som behöver pedagogiskt utformad undervisning i en bredd av ämnesområden (Fisher 2018). Shanahan och Shanahan (2020) konstaterar själva att studier av ämneslitteracitet mestadels har ägnat sig åt att beskriva de praktiker som experter ingår i medan studier av hur man kan undervisa om ämneslitteracitet i klassrummet först på senare tid har genomförts.

En tvärvetenskaplig disciplin såsom litteraturvetenskap kännetecknas av komplexitet vad gäller ämneslitteracitet. Enligt Goldman et al. (2016: 225) härrör disciplinens konventioner från "literary theory and criticism; psychological studies of narrative processing; and empirical studies of

literature.” Detta ska i litteraturredaktiken som ämnesområde samsas med didaktiska angreppssätt som ofta lutar sig mot samhällsvetenskapliga teorier och metoder tagna från pedagogik, filosofi, sociologi och psykologi m.m. Aktiviteter som kännetecknar ämneslitteracitet inom litteraturvetenskap kan enligt Goldman et al. (2016: 2) vara att: ”seek patterns within and across texts, consider histories of use and other contexts, generate literary puzzles to pursue, and recursively construct meaning, guided by their goals to develop literary interpretations.” Likaledes understryker Kane et al. (2021: 86) att litteraturvetare uppvisar ”an emphasis in literary reasoning on recursive sensemaking intended to build multiple possible interpretations.” Frågan för en litteraturredaktiker blir då hur man kan iscensätta inlärningsaktiviteter där studenter uppmuntras att söka efter mönster eller lansera olika tolkningsförslag i en stöttande miljö.

Komplexiteten innefattar även det dubbla didaktiska inslaget i lärarutbildningskurser. Som nämnts ovan lär sig studenter ämnesstoff och didaktik på universitetet men förväntas kunna översätta dessa kunskaper och färdigheter till den undervisning som de själva kommer att bedriva i en skolkontext (Rainey et al. 2020). Studier har visat att nyutbildade lärare ofta finner det svårt att hantera spänningsfältet mellan den kunskapssyn de har fått med sig från universitetet och den kultur som råder på skolan där de fått anställning (Pillen et al. 2013). För att i någon mån undvika den ”verklighetschock” som nyblivna lärare kan drabbas av under sitt första år ute i verksamheten (Flores & Day 2006: 219), kan lärarutbildare både fungera som förebild i designen av inlärningsaktiviteter och erbjuda studenterna upplevelser av en mängd olika metoder som de sedan själva kan använda med sina elever. Upplevelsebaserad inläring kan innefatta sådant som scenarier, rollspel, fallstudier och moraliska dilemman. Chan (2023: 4) poängterar dock att inlärningspotentialen till viss del avgörs av studenternas inställning till upplevelsebaserad inläring: ”Students with more positive attitudes (e.g., enjoyment) demonstrate a higher level of engagement in experiential activities that lead to holistic competency development.” När det gäller variation i metodiska angreppssätt är tanken att om lärarstudenter får uppleva en mängd olika diskussionsformat under sin utbildning har de fler verktyg med sig ut i sitt yrkesliv där de möter elevgrupper där vissa metoder kommer att passa bättre än andra. I ämnet litteraturredaktik är en vanlig metod för inläring litteratursamtalet. Två former av litteratursamtal som jag har undersökt tidigare är sokratiska samtal och Thought-Question-Epiphany (TQE) seminarier (Thyberg 2022). Jämförelsen visade på liknande grad av livlighet i de två diskussionsformerna, men att det var lättare för studenterna att använda citat för att underbygga sina tolkningar med TQE-metoden.

Den examinationsmetod som den här empiriska studien bygger på är alltså Levines (2014) affektiva analys, vilken i sin tur relaterar till reader response-teori. Levine (2014) lyfter fram samspelet mellan den personliga tolkningen som läsare gör och författarens intention i enlighet med Rabinowitzs (1998)

teoretiska ramverk. För att avgöra i vilken mån studenterna ägnar sig åt litteraturvetenskaplig analys i enlighet med konventionerna inom fältet har jag liksom i ovan nämnda studie använt de topoi funna i litteraturvetenskapliga tidskrifter av Fahnestock och Secor (1991) och som sedan Laura Wilder (2005) vidareutvecklat i en replikationsstudie. I Wilders (2005) studie ingick 28 artiklar från samma 10 tidskrifter som i ursprungsstudien samt ytterligare två tidskrifter. Tre nya topoi användes av forskare inom fältet i Wilders studie, nämligen social rättvisa (Social Justice), nya rön (Mistaken Critic) och vad man på svenska brukar kalla kontextualisering (Context). För en översikt av frekvens av topoi i Wilders studie samt de tre nya topoi hon identifierade, se tabell 1 och 2 nedan.

Tabell 1. Topoi i litteraturvetenskapliga artiklar med definitioner och frekvens i Wilders (2005) studie

Topos	Förklaring	Frekvens
The Appearance/Reality topos	Att läsa mellan raderna för att finna en djupare mening än vad som framkommer vid en ytlig läsning	71%
The Paradigm topos	Att använda litteraturvetenskaplig teori i analysen	68%
The Ubiquity topos	Att analysera litterära motiv och mönster i texten	71%
The Paradox topos	Att visa hur synbarligen motsatta ytterligheter i texten elegant förenas eller hur receptionen av texten ter sig oväntad med tanke på den historiska kontexten	54%
The Contemptus Mundi topos	Att analysera huruvida den litterära texten illustrerar samtidens förfall	21%

Tabell 2. Nya topoi i litteraturvetenskapliga artiklar identifierade av Wilder (2005)

Topos	Förklaring	Frekvens
The Social Justice topos	Att visa på hur texten problematiserar social rättvisa och eventuellt uppmuntrar läsaren att agera	68%
The Mistaken Critic topos	Att komplettera eller vederlägga en tidigare tolkning av texten	86%
The Context topos	Att beakta den historiska och kulturella kontexten för texten	57%

Wilder (2005: 84) definierar topoi såsom följer: "commonly held warrants or often unstated premises that seek to connect with an audience's hierarchy of values." Topoi överlappar med ämneslitteracitet på så vis att de pekar på vedertagna förhållningssätt och retoriska strategier inom ett fält. Wilders rön

stöds av artiklar inom ämneslitteracitet. Experter inom litteraturvetenskap ägnar sig åt följande litteracitetspraktiker i högre grad än noviser:

Expert readers are more likely to draw on intertextual links to understand characters and theme. They are more likely to warrant their claims not only on evidence from the text but from literary constructs and theories. They are more likely to construct multiple interpretations of the text. They are more likely to [...] pay] attention to the choices authors make with regard to language, rhetorical moves, and structure. They are more likely to examine the historical context of both the plot and the historical period in which the work was written. (Goldman et al. 2016: 227)

Dessa kännetecken överensstämmer i stort sett med Wilders topoi: intertextualitet kan liknas vid mönster som ligger till grund för genrer (Ubiquity), litterära termer och teorier kan liknas vid applicering av teoretiska perspektiv (Paradigm), rekursiva tolkningar av texten kan liknas vid närläsning för att analysera underliggande lager i texten (Appearance/Reality) och referenser till historisk period samt miljöskildring kan liknas vid historisk och kulturell kontext (Context). Wilders sammanställning används i den här fallstudien för att stärka inslaget av evidensbasis i ämneslitteracitetsperspektivet eftersom den avslöjar vad som kännetecknar forskares publikationer i framstående tidskrifter. Wilders rön är också tänkta att minska graden av subjektivitet i bedömningar av examinationsuppgifter. Genom att jämföra studenternas utsagor med vad som anses vederhäftigt inom fältet blir det enklare att undvika holistiska bedömningar utifrån den enskilde lärarens uppfattningar och erfarenheter. En av kategorierna i bedömningsmatrisen bygger på Wilders Context topos. Nedan presenteras studiens metod och material.

Metod och material

För en mindre fallstudie inom aktionsforskning är kvalitativ metod det givna valet då ambitionen snarare är att fördjupa kunskapen om det enskilda fallet för vidare utveckling och kvalitetssäkring än att skapa generaliserbar kunskap. Given (2008: 5) lyfter fram att en fördel med aktionsforskning är att "through adopting the role of researchers, practitioners are able to reflect on and make explicit the tacit knowledge that guides their practice, and their involvement as co-researchers ensures that the knowledge generated by action research incorporates this unique—and often neglected—component." Givens referens till tyst kunskap för tankarna till ämneslitteracitet som också vill synliggöra förgivnetaganden i praktiken. Dessutom betonar McAteer (2011: 193–194) att aktionsforskning är "designed to address specific and particular practice-based problems, developing specific and particular understanding, action hypotheses and actions steps in response to these practical problems, generating theories of practice." I lärarutbildnings-sammanhang blir just kopplingen mellan teori och praktik central då den

syftar till att rättfärdiga och validera relevansen av genererad kunskap och förståelse för blivande lärare.

Aktionsforskare bör särskilt noga beakta etiska ställningstaganden eftersom det är den egna undervisningskontexten som undersöks. Man kan ifrågasätta i vilken mån deltagandet är frivilligt när det är lärarens egna studenter som tillfrågas. När den här studien introducerades för studenterna betonades därför både muntligen och skriftligen att all medverkan var frivillig och kunde avbrytas när som helst utan några som helst konsekvenser. Studenterna fick ett informationsbrev samt en samtyckestalong. Information delgavs om att all data enbart skulle sparas i anonymiserad form. En fördel med aktionsforskning utifrån deltagarnas perspektiv är att resultat produceras som kan komma framtida studenter till godo. När lärare involverar lärarstudenter i forskningsstudier får de en tydlig signal om att läraryrket är en process av förkovran och utveckling. Studenter ser att deras insatser värderas och kan utgöra grund för forskning.

Analysmetoden för den här fallstudien är tematisk analys. Ayres (2018: 867) beskriver analysproceduren så här: "qualitative data are segmented, categorized, summarized, and reconstructed in a way that captures the important concepts within the data set." För att stärka ämneslitteracitetsperspektivets evidensbasis utfördes kodningen utifrån de kategorier som identifierats i tidigare studier rörande disciplinspecifika strategier i tidskriftsartiklar (Wilder 2005).

Kodningen styrdes också av den bedömningsmatris som användes för examinationsuppgiften. I matrisen kunde studenterna få tio poäng för interpersonella färdigheter, 20 poäng för affektiv analys och fem poäng vardera för kontextualisering, litteraturvetenskapliga termer och intertextualitet. Studenternas agerande och utsagor påverkades med all sannolikhet av vad som hade specificerats i matrisen. Även om det inverkar på studiens resultat, var matrisen också en nödvändig del av ämneslitteracitetsperspektivet. Om studenter ska kunna bli deltagare i disciplinens gemenskap (Shanahan & Shanahan 2014) måste de få veta vilka medlemsregler som gäller. Matrisen innehöll även två kategorier för interpersonella färdigheter. Kategorin interpersonella förmågor inkluderades både som ett sätt att tydliggöra relationella färdigheter som krävs för verksamma lärare och för att fånga deltagarnas insocialisering i litteraturvetenskapens sätt att föra litterära samtal. För att testa den specifika metodens kvaliteter baserades fyra kategorier i matrisen på Levines (2014) artikel om affektiv analys. Slutligen, för att belysa ämneslitteracitets aspekten, följde en kategori från Wilders topoi (kontextualisering) och två kategorier behandlade litteraturvetenskap (terminologi och intertextualitet).

I enlighet med tematisk analys skedde analysen både sekventiellt och rekursivt: "the investigator considers the relevance of each theme to the research question and to the data set as a whole, thus keeping the developing analysis integrated" (Ayres 2018: 868). Detta innebär att även om kodningen

av transkriptionerna till viss del genomfördes i två steg var det betydelsefullt att förhålla sig öppen till eventuella framväxande mönster i materialet. Eftersom gruppsamtalen utgjorde en examination färgmarkerades transkriptionerna utifrån betygsmatrisen. I efterhand gicks alla transkriptioner igenom och exempel på ytterligare retoriska strategier identifierades.

Materialet består av transkriptioner av inspelade gruppsamtal på Zoom. En hösttermin dokumenterades sju gruppsamtal med fyra deltagare i varje på grundnivå, termin 3 i engelska inom ämneslärarprogrammet. Under en vårtermin dokumenterades gruppsamtal på Zoom med två grupper med tre deltagare i varje på avancerad nivå, termin 10 inom ämneslärarprogrammet. För en översikt av materialet se tabell 3 nedan.

Tabell 3. Materialöversikt

Termin	Antal grupper	Antal studenter	Tid för grupptentamen
3	7	28	50 minuter
10	2	6	90 minuter

På lärplattformen fick studenterna följande instruktion, vilken var tagen ordagrant från Levines (2014: 284–285) artikel:

Read the literary text. Annotate it according to the article by Sarah Levine by following the steps below:

- Draw on [your] everyday affect-based interpretive practices to identify language in a literary text that [you] feel is particularly affect-laden
- Ascribe valence (a range of positive and/or negative values) to that language
- Explain or justify [your] ascriptions (Levine 284)
- Please also consider characterization as regards the effect on the reader (Levine 285)¹

För att öka graden av medbestämmande och därigenom förhoppningsvis också öka studenternas motivation ingick det valmöjligheter i examinationen. Studenterna på termin 3 fick välja bland sex olika noveller. Fyra grupper valde ”Sweetness” (2015) av Toni Morrison och tre grupper valde ”The Ones Who Walk Away from Omelas” (1973) av Ursula K. Le Guin. Studenterna på termin 10 hade inte någon valmöjlighet vad gällde novellläsningen. De läste alla ”The Paper Menagerie” (2011) av Ken Liu. De fick i stället välja två dikter från en lista av fem dikter. För att särskilja mellan grundnivå och avancerad nivå i resultatet har jag numrerat studenterna på olika vis. Studenterna på avancerad nivå har beteckningen A eller B för gruppen de tillhörde följt av ett nummer för varje student. Studenterna på grundläggande nivå har enbart ett nummer. På avancerad nivå valde grupp A att analysera

¹ Levine framhåller i sin artikel att även personskildring kan passa för affektiv analys. I vilken mån är karaktärer sympatiska, icke-sympatiska eller något däremellan?

dikterna "New Clothes" (1982) av Julia Alvarez och "The Quill Worker" av E. Pauline Johnson. Grupp B valde dikterna "The Journey of the Magi" (1927) av T. S. Eliot och "Leap Before You Look" (1940) av W. H. Auden.

Analys

Här kommer resultatet presenteras och analyseras i följd utifrån respektive frågeställning. Den första forskningsfrågan rör ämneslitteracitet: På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med de som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält?

Retoriska strategier

Reynolds och Rush (2017: 204) definierar retoriska strategier enligt följande: "the deliberate methods that readers use in order to process the text." I den här kontexten utgörs strategier av de diskurskonventioner som avgör vad det är i litterära texter som litteraturvetare väljer att kommentera och analysera. En strategi är att finna återkommande fenomen i texten (the Ubiquity topos), såsom motiv, symboler och bildspråk, och den utgör en av de mest vanligt förekommande (71%) i litteraturvetenskapliga artiklar (Wilder 2005). Förmågan att identifiera mönster innebär att läsaren kan diskutera vad som framstår som särskilt betydelsebärande i texten. I extrakten nedan talar studenterna om mönster de har funnit i texten. För att göra analysmetoden mer transparent har de uttalanden som inbegriper mönster kursiverats.

Mönster i texten (*the Ubiquity topos*)

Student 3: "Toni Morrison makes it very skillfully obvious *throughout the narrative* [...] And it really shows the racial hierarchies that exist within a race as well so there is discrimination there too. You can see it *all through the short story*, I think" [Sweetness]

Student 5: "The author made it clear; the word alone was *mentioned three or four times* in the last paragraph" [Omelas]

Student 19: "*The paragraph is filled* with words of justice" [Omelas]

Student B2: "Like you say, like she's kind of sympathetic *during, like the entire text*, and she's trying to keep in touch with her culture." [Menagerie]

Liksom i litteraturvetenskapliga artiklar beskriver studenterna återkommande litterära drag i texten och drar slutsatsen att detta är en del av författarens hantverk. De noterar ledtrådar i texten om vad författaren vill föra fram. I den affektiva analysen på avancerad nivå var denna retoriska strategi mindre vanlig. Det tycktes som om dessa studenter var mer inriktade på att ge sina unika bidrag till samtalet i linje med reader response-teorin. Studenten B2 ovan fokuserar i sitt uttalande på personskildringen och bristen på utveckling

av en karaktär som förblir sympatisk genom hela texten, dock utan att explicit nämna författarens hantverk.

Referenser till den sociala och historiska kontexten (the Context topos)

I litteraturvetenskaplig analys är det viktigt att kunna placera in texten i sitt sociala och historiska sammanhang för att bättre förstå allusioner och intrigen i berättelsen. Goldman et al. (2016: 227) hävdar att experter inom fältet "are more likely to examine the historical contexts of both the plot and the historical period in which the work was written" jämfört med noviser. Kontextualisering etablerar och stärker studentens trovärdighet eftersom det ger intryck av att vara påläst och kunnig. I betygsmatrisen får studenterna poäng när de nämner fakta om författaren, den sociohistoriska kontexten eller genren.

Student 2: "I was thinking about that as well because *she speaks about the 90s here* and for me if I am associating the 90s I feel it's a confusing time a lot of things happening around the world and I think that discrimination and racism is one of that, like you have somehow gone from worse racism to racism that still exists but you're trying to avoid it. I think as you said X that she is somewhere in-between here. She doesn't really know how to behave and I think that is a *big part of the 90s here* where racism still exists but now it's not okay anymore. [Sweetness]

Student 5: "*I researched online about the author and her other works* because I found this really interesting. It said that Le Guin was inspired by Williams James's statement that one cannot accept the happiness shared with millions if the condition for that happiness is the suffering of one lonely soul." [Omelas]

Student 13: "*Her mother was a professor of psychology* and there is a lot about human psychology in this story" [Omelas]

Student 19: "*Le Guin is famous for putting fantasy on its head* and this is a good example of that she even tells us no, things are not perfect not even before we come to the suffering child. [...] She wasn't Christian but Taoist, but she grew up in America so she had been subjected to American Christian values." [Omelas]

Student A1: "In the spirit world, like for Native Americans then, the sun is then the light giving abundance with its rays, the breathing thing, healing and peace. So in that sense, this other world, the life giving will be a phenomenon or something, I would say, something you can look upon and appreciate. And also feel that you get something some energy back from but whereas in the poem then they describe the man as the red man, the Red Hunter, it's often used as offensive language towards Native Americans." [Quill Worker]

Student B3: "Because I've recently gotten into lots of Chinese dramas and in Chinese dramas men cry and they cry a lot as well. Like about more minor things not just death of people and how this view of tough men is also a cultural thing. It depends, you know, it is a Western ideal of how men are supposed to be

emotionless. This while in other cultures showing emotions even you know, crying for them, it's not something that's not accepted, you know it's encouraged and a different way.” [Menagerie]

I de här exemplen är det tydligt att studenterna på grundnivå refererade både till fakta om författarbiografi, till exempel när det gäller författarens ståndpunkt mot rasism (Morrison) och till fakta om texten, såsom filosofiska och psykologiska inslag i novellen (Le Guin) eller att novellen var inplacerad i en historisk kontext (Morrison). För en översikt över hur grundnivåstudenterna, som ju var många fler, gjorde referenser till historisk kontext och författarbiografi samt hur dessa bedömdes, se Tabell 4.

Tabell 4. Referenser till historisk kontext och författarbiografi termin 3, grundnivå

5 poäng Mentions two facts about the author, context or text	4 poäng Mentions one fact about the author, context or text	3 poäng Contextual awareness of genre	2 poäng No contextual awareness
4 (14%)	10 (36%)	2 (7%)	12 (43%)

Studenterna på avancerad nivå refererade sällan till historisk kontext eller författarbiografi. I grupp A beskrev en student hur den kulturella kontexten påverkar ordassociationer och i grupp B nämnde en student att texten skildrar karaktärens assimilation av västerländska normer. Med tanke på att studenterna har tillgång till bedömningsmatrisen före tentamen är det intressant att så få studenter nämnde fakta om den historiska kontexten och författarens biografi. Två av studenterna på avancerad nivå har dessutom historia som andraämne.

Referenser till social rättvisa (the Social Justice topos)

Som nämnts ovan var en av de nya konventionerna som Wilder (2005) fann inom det litteraturvetenskapliga fältet att artikelförfattare talar om social rättvisa. I bedömningsmatrisen fanns inga kriterier för referenser till social rättvisa. Dock skulle man kanske tolka poängnivå 5, vilken är något omskriven från Levines artikel (2014: 285) angående förmågan att utvärdera karaktärer, som en indikation på något liknande. Levine refererar till forskning som visar att läsare ”use context and their own world knowledge to evaluate fictional characters as sympathetic and unsympathetic.” I exemplen nedan refererar studenterna till social rättvisa på olika vis.

Student 1: ”It’s interesting that she’s writing a text like this which is clearly Communist-inspired socialist ideas. *Writing a text like this in an American context because of America’s hate of Communism, it limits their freedom and it’s the worst that could happen.*” [Omelas]

Student 11: "So that's a very interesting nuance in the story and *it really broadens your perception of the racist system*. First, we think about it as whites oppressing blacks but there are several layers that add into that and that aren't talked about as much and I think the story does a great job in illuminating that." [Sweetness]

Student 16: "Like what X said earlier *her racism (quotes) comes from the context she grew up in*. What is good hair? Black people still get comments about that so these stereotypes live on." [Sweetness]

Student 18: "This is about *internalized racism* and it shows that even if she is part of that culture she has so much disgust for it that shows in the words she uses for her daughter." [Sweetness]

Student 27: "Did we need to say something about the characterization? The suffering child could be a symbol of those who suffer *connecting this to upper class and lower class society*. We also have the slaves, the African Americans who had to suffer and work for Americans to have a good life." [Omelas]

I exemplen ovan blir det tydligt att de teman som behandlas i novellen till viss del styr vilka aspekter som studenterna tar upp. Studenter som har läst Le Guins novell kommenterar till exempel hur den förhåller sig till den rådande politiska ideologin i USA och till klassamhället, medan studenter som har läst Morrisons novell diskuterar olika effekter av rasism och vad man kan lära sig om rasism genom att läsa novellen. Inom litteraturvetenskap hörs stundtals kritiska röster mot de påbud i samhällsdebatten och i skolans styrdokument om att litteraturen ska användas för att fostra demokratiska medborgare eftersom det innebär en instrumentell syn på skönlitteraturen och bortser från dess status som konstverk (Persson 2007; Felski 2015; Borsgård 2021). Forskare såsom Nussbaum (1998) och Booth (1988) framhåller dock litteraturens etiska potential samt empatiskapande funktion, vilket även en del svenska litteraturdidaktiska forskare gör (se Borsgård 2021 för översikt). I enlighet med riktlinjerna för en affektiv analys tagna från Levines artikel (2014) kunde studenterna ha valt att enbart ta upp enskilda ord och karaktärer. Följaktligen visar dessa exempel att studentledda litteratursamtal kan inbegripa fler och mer komplicerade aspekter än vad instruktioner eller bedömningsmatrisen kräver.

Interpersonell förmåga

Frågeställning nummer två behandlar huruvida studenterna uppvisar interpersonella förmågor och deltar i kollaborativt lärande. Nedan undersöks först i vilken mån studenterna bjuder in varandra i samtalet och leder det vidare. Graden av aktivt lyssnande noteras därefter, det vill säga hur de bygger vidare på tidigare utsagor, visar öppenhet inför andra tankar och perspektiv samt ger uttryck för alternativa tolkningar.

Förmåga att fördela ordet, ställa frågor och ge positiv feedback

Studenterna på grundnivå följde mestadels proceduren av examinationen i enlighet med bedömningsmatrisens kriterier. En majoritet av studenterna (64%) bjöd in andra studenter i samtalet och gav positiv feedback. Knappt hälften av studenterna (44%) lämnade ordet till andra talare och visade intresse för andras tolkningar genom att ställa en eller flera frågor. Alla studenter på avancerad nivå nämnde andra studenter vid namn när de ville inkludera dem i samtalet och gav också mycket positiv feedback till varandra under samtalets gång. I tabell 5 ges en översikt över grundnivåstudenternas resultat när det gäller deras förmåga att leda samtalet.

Tabell 5. Förmåga att fördela ordet, ställa frågor och ge positiv feedback termin 3, grundnivå

5 poäng Invites other students to participate. Gives praise and encouragement	4 poäng Asks several questions to further dialogue	3 poäng Asks one or two questions to further dialogue	2 poäng Dominates the discussion or repeatedly interrupts other students Answers their own questions
16 (64%)	5 (20%)	6 (24%)	-

Eftersom jag ville framhålla vikten av dialog i litteratursamtal för att befrämja utveckling av ämneslitteracitet fokuserade de första två kategorierna i bedömningsmatrisen interpersonella färdigheter. Trots denna styrning var det inte på förhand säkert att studenterna skulle organisera den affektiva analysen som en dialog och inte en serie av monologer. Särskilt med tanke på att metoden inte specificerar att studenterna ska förbereda frågor på texten. Nedan ser vi exempel på att studenterna bjuder in varandra i samtalet, vänligt leder samtalet vidare och uppmuntrar varandra.

Student 5: "Interesting, but *I will pass this on to you [X]*, because we have talked about the individuals and the collective. *I have already talked too much.*"
[Omelas]

Student 12: "Before we move on, *X do you want to say something?*"

Student 28: "I have another word or *were I interrupting you?*"

Student A1: "*Should we talk about the characterization?*"

Student A2: "*So do you wanna start, X talking about your words? [...] Yeah, it's interesting when you can like and also interesting when you have them words. [...] Do we have anything else to talk about?*"

Student A3: "OK, So *what words did you choose?*"

Student B1: "Do you have a word? [...] Good points points indeed. Very interesting"

Student B2: "That's a very good point. [...] X, do you want to continue with another word? [...] Should we move on to the poems?"

I dessa exempel framkommer att ledarskap kan ta sig uttryck i inkluderande former under litteratursamtal. Studenterna inleder förhandlingar om hur proceduren ska gå till så att alla får vara med och bestämma. De tar ansvar för att leda samtalet vidare så att alla delar som ska bedömas hinns med. De fördelar talutrymmet rättvist genom att bjuda in talare som inte har fått komma till tals. De ger också positiv feedback till varandra. Anledningen till att jag ville ha detta betygskriterium var för att skapa gynnsamma förutsättningar för dialog och motverka att samtalet skulle bli en kapplöpning mot tiden. En nackdel med muntliga tentamina är naturligtvis att formen gynnar utåtriktade och pratsamma studenter. Det var därför viktigt att ha "dominates the discussion or repeatedly interrupts other students" som lägsta poäng i matrisen. Om verbala studenter får veta att de riskerar låga poäng om de pratar för mycket är chansen större att mer tystlåtna studenter får komma till tals. Med den högsta poängen given till de som aktivt bjuder in andra studenter i samtalet får tystlåtna studenter en möjlighet att delta och ge sitt bidrag till det gemensamma lärandet. Som ett led i att utveckla studenternas ämneslitteracitet ger det fler studenter en möjlighet att uppnå kursmålen om bedömningskriterierna är transparenta och tydligt talar om vad som kommer att bedömas.

Förmåga att vara en god lyssnare och bygga vidare på andras utsagor

Nästa interpersonella förmåga handlar om att vara en god lyssnare som kan knyta an till vad andra talare har sagt i samtalet. I tabell 6 ges en översikt av hur grundnivåstudenterna lyckades uppnå detta.

Tabell 6. Förmåga att vara en god lyssnare och bygga vidare på andras utsagor termin 3, grundnivå

5 poäng Continually builds on others' ideas and is careful to give others credit	4 poäng Builds on at least three mentioned ideas and gives credit	3 poäng Agrees in general terms but without giving credit	2 poäng Makes no connection to another person's idea
12 (48%)	8 (32%)	5 (20%)	-

Tabellen visar att majoriteten av grundnivåstudenterna bygger vidare på vad andra studenter säger i samtalet. Studenterna på den avancerade nivån fick alla fem poäng för detta kriterium. Anledningen till att jag ville ha med att visa uppskattning var för att tona ner examinationsmomentet. För nervösa

studenter kan det gynna deras prestation ifall de känner sig bekräftade och får höra att deras bidrag värdesätts av andra studenter.

Bygga vidare på tidigare utsaga

För att ett litteratursamtal ska uppfattas som en dialog behöver deltagarnas bidrag inkludera referenser till tidigare talare. När studenterna gör kopplingar till vad en annan student har sagt visar detta på aktivt lyssnande och signalerar också till andra deltagare att det de säger om texten är intressant. Om lärarstudenter vänjer sig vid ett samtalsklimat där alla får komma till tals kanske de i sin tur vill skapa förutsättningar för sina elever att uppleva ett positivt samtalsklimat. Det här är ett led i att implementera ämneslitteracitet i lärarutbildningskurser både för att det synliggör vilka beteenden som värdesätts i den litteraturvetenskapliga disciplinen och för att det inte tar för givet att studenterna redan vet hur man skapar god gruppdynamik. När det står uttryckligen i bedömningsmatrisen eller i kursplanen får det en starkare legitimitet. Studenter som vill att alla ska komma till tals behöver inte heller stå för den åsikten själva utan kan hänvisa till bedömningskriteriet. När det gäller analys av skönlitterära texter fungerar den här typen av utveckling av resonemang som ett uttryck för mångtydigheten i tolkningsprocessen (Rosenblatt 1995). Det visar också på styrkan i kollaborativt lärande (Kane et al. 2021). Tillsammans kan studenterna nå djupare i sin analys av den lästa texten. En av grupperna på avancerad nivå utvärderade spontant den affektiva analysen som klassrumsmetod. Vid detta tillfälle uttryckte student A1 att hon var förvånad att samtalet avlöp så bra med tanke på att det endast var några ord de skulle välja ut samt nämnde att "It's a nice gateway to more in depth analysis." Nedan följer exempel på när studenter bygger vidare på en tidigare utsaga.

Student 2: "And *just to relate to what X said*, that just to keep her safe feels like throughout the whole story everything is about explaining why she doesn't care about her daughter which is quite clever way by the author to describe racism really." [Sweetness]

Student 11: "Yeah, *that's definitely true. Well, I really agreed with what both of you thought.* I thought that mostly every descriptor of the daughter was very affect-laden. Even when the mother describes when the daughter was born [...] for me that's a pretty negative way of saying that somebody was born." [Sweetness]

Student 21: "*I have something that relates to that what you mentioned* about white people being privileged. I thought about this because she doesn't mention that black skin color could be seen as a bad thing but also white skin color is negative in this context." [Sweetness]

Student A1: "But then *as you said before*, depending on what you pair it up with, if then causes negative feel to it and like for my case, I would say the red sun is positive because I imagine the red sun setting you have the peace and quiet

before everything goes dark and the city gets quiet, especially like, you know the big city.” [Menagerie]

Student B2: ”But I also *like we discussed just now* that it could be also be negative, like with each breath life is leaving the mother as she gives a part of herself every time she puts magic for her son into these objects.” [Menagerie]

Student B3: ”*Because I agree with you. [...] You remind me of this story I heard. [...] Well, something like everything he loved had claw marks on it. And it was his contention that, you know, he held onto something he loved so much that she had to rip away from it to make him let go of it. And that's kind of clutching that's in this story. [...] It feels like they are holding on to their culture and their religion.*” [Menagerie]

I ovanstående exempel ser vi en imponerande bredd i vilken typ av yttranden studenter gör i samtalet. De knyter ofta an till vad någon tidigare sagt för att kunna utveckla resonemanget. En risk med det här betygskriteriet skulle kunna vara att det leder till att studenter repeterar tidigare utsagor utan att ha något eget att komma med eller att de rent av tar äran för en annans idé. Detta syns inte i materialet utan vad som framkommer är att studenterna är måna om att ge beröm till andra studenter till exempel genom att säga att de fann ett yttrande intressant. De håller ofta med varandra. En annan funktion av att bygga vidare på en tidigare utsaga är när studenterna använder detta som en språngbräda för att ge sitt bidrag. Då fungerar kopplingen till vad som redan sagts som ett sammanhållande kitt som logiskt för resonemanget vidare och framstår som ett respektfullt sätt att ta ordet.

Öppenhet inför andra tankar och perspektiv

En annan interpersonell färdighet som litteratursamtal kan befrämja är tolerans för mångtydighet och därmed också insikten att det inte finns några enkla lösningar. Inom humaniora framhålls ofta detta som ett argument för dess rättfärdigande inom akademien. Människor behöver träning i att förhålla sig nyanserat till texter av olika slag och en beredskap för att ändra åsikt och ställningstaganden utifrån välgrundade argument. I litteratursamtal kan olika tolkningar baserade på citat från primärkällan erbjuda sådan träning. Följande extrakt från materialet visar på studenternas förmåga att ompröva sina ställningstaganden.

Student 6: ”*I can just add. I didn't think of the bells in specific either, but now that you discuss it, it is very fascinating and also how you explain that so many words are positive before you come to the end. So I mean, that is very special about this story and it was very interesting about the bells, I'll have to reread that section again now just because you said that.*” [Omelas]

Student 8: ”*Interesting view that I hadn't thought of, I saw it as a metaphor.*” [Omelas]

Student 20: "No, I just wanted to add on to X's statement there. *It's very interesting to see the double meaning of words now that you go back to it.* [...] Yeah, a very interesting point about the individual and the collective. *I didn't assume that it was an individualist story but I agree with you now* X. It definitely serves a purpose that it is an individual leaving Omelas rather than a collective group." [Omelas]

Student B1: "*Now that you say it.* [...] No, exactly, but it's what you read through. That's what I think. Also both with this one and the next one is you read between the lines. If you read it more than once and you just, yeah, you get and maybe you get different pictures of the within the story as well." [Leap]

Student B3: "*This is because I haven't considered that angle before.* You said it right now. *Yeah, but as soon as you said it, I started thinking.* Because you can get cancer Because she was getting part of herself into the toys. And because of that, she didn't have the strength to fight. Yeah." [Menagerie]

I ovanstående exempel framkommer att ett öppet förhållningssätt kan fungera som bekräftelse för andra talare vars perspektiv särskilt framhålls som intressanta och berikande men även som incitament för andra studenter att våga lansera nydanande tolkningar. Inom litteraturvetenskap är betoningen på originalitet och fördjupande resonemang stark (Kane et al. 2021) så när studenterna ägnar sig åt detta kan det även ses som ett tecken på ämneslitteracitetsutveckling.

Alternativa tolkningar

Som nämnts ovan är sannolikheten större att studenter möter en mångfald av tolkningar av den skönlitterära texten i en examination då samtalsdeltagarna har förberett sig genom att ha läst texten i förväg. I ett litteratursamtal där dialogen står i centrum liksom respekt och uppskattning för andra talares bidrag kan det eventuellt vara känsligt att bestrida vad någon annan har sagt. Villigheten att ge en tolkning som motsäger en tidigare utsaga kan därför vittna om att deltagaren i fråga känner sig trygg i samtalet. Det ger också uttryck för insikten från reader response-teorin att varje läsare fyller i textens tomrum på sitt vis (Iser 1991). Denna kategori är nära kopplad till förmågan att bygga vidare på vad som tidigare sagts. I dessa stunder synliggörs hur kollaborativt lärande inom litteraturvetenskap de facto innebär att man kommer längre i tolkningsprocessen tillsammans. Nedan följer exempel på att en del studenter vågar yppa alternativa tolkningar.

Student 10: "*To be on the opposite of the spectrum,* I mean, she had issues with being a parent according to me. When she says, (quotes) *I found that a very negative way, to actually not be happy about that your daughter is having a daughter and that you're becoming a grandmother. I became quite agitated at that statement to be honest*" [Sweetness]

Student 13: "I see what you're saying *but what I thought* was that even though not having a class system, they put the child in it and they cannot be nice to this child." [Omelas]

Student 22: "*I don't agree* with her not having a problem with black skin color she's okay with people who can pass not okay with people who are blacker." [Sweetness]

Student B2: "*You see, I had a little bit of a different type*, but I totally agree with you and it's we essentially arrive at the same thing, but I kind of like because I only had a dream of safety. And I kind of wrote that a dream of safety is like a goal. It's also like you long for. But in this sense like, this is something that you are about to abandon, like you're about to abandon something you have longed for and worked for and that kind of gives it a negative conversation. Like you have this dream. How do you say like the most? So I am, it's all a dream of being safe. That is still too much for you to dream about, like you're not gonna reach safety. So that kind of gave it a bit of negative." [Leap]

Student B2: "Yes. I think that's very clever. Very clever. Yeah, *I got another thought*. Now reading this, it could also be like God. Yes, let me explain this. Yes. Yes, I'm feeling like maybe it's a God, like reinventing the world and for each time reinventing like the people become alien, like they just everyone believes in this God and he is alienated." [Magi]

När studenter ifrågasätter ett tidigare uttalande ansluter de till vad Wilder (2005) kallar den retoriska strategin *Mistaken Critic*, vilket innebär att komplettera eller vederlägga en tidigare tolkning. Detta kan därmed ses som ett uttryck för ämneslitteracitet. Studenterna rättfärdigar nämligen sina tolkningar utifrån originalitetsanspråket men ger även uttryck för vikten av att fortsätta tolkningen av en text. Inom litteraturvetenskap är tolkningsprocessen rekursiv och aldrig slutförd (Goldman et al. 2016; Kane et al. 2021). I en muntlig examination där det uttryckligen står i bedömningsmatrisen att studenter ska hålla med andra talare och ge beröm skulle man kunna tänka sig att det skulle upplevas som riskfyllt att säga emot vad någon annan har sagt. Min förhoppning var dock att just tolkningspluraliteten skulle leda till intressanta diskussioner då studenterna i stunden kan reagera på nya tankar. I ett samtal där studenterna äger innehållet i den mening att det är de som har bestämt vilka ord och karaktärer de vill tala om kan de lägga tiden på just de aspekter som de finner intressanta i den litterära texten.

Nydanande och kreativa tolkningar av litteratur

Frågeställning nummer tre berörde hur affektiv analys med sin fokus på enskilda ord skulle påverka möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text. Det fanns en farhåga att diskussionen skulle anta en mer lingvistisk ton där ordval och konnotationer skulle ersätta en litteraturvetenskaplig tolkning. I materialet kommer den här

farhågan på skam. Resultatgenomgången har redan visat att studenterna utvecklar ämneslitteracitet när de använder retoriska strategier från forskningsfältet litteraturvetenskap såsom att tala om mönster i texten, göra referenser till den sociala och historiska kontexten samt ta upp sociala rättvisefrågor. De exempel som följer nedan visar på studenternas förmåga att kombinera dessa strategier till en syntes som sammantaget kan betecknas som nydanande och kreativa tolkningar. För att tydliggöra för läsaren har jag lagt till koderna inom hakparentes i citaten.

Student 5: "That was interesting because I don't think that was *the author's intent* [Författarens hantverk]. We don't talk about *Formalism* now so we can talk about the author's intentions [Litteraturvetenskaplig teori] because obviously the first paragraph where the *utopia* is described and what you say about this being a *metaphor* and kind of foreboding of a terrible happening [Litteraturvetenskapliga termer]. *Also it could be like that* because it is like this initial phrase of the sentence that tells this horrible beginning *or* it's just your previous experience that affects how you kind of feel about that." [Tolkningspluralitet] [Omelas]

Student 8: "I think "Sweetness" was, generally speaking, *pretty filled* with affective language in general. *There's a lot of descriptors* for various people, things, or concepts. [Mönster] But I think that one of the most noticeable things about "Sweetness" was how every description of every person was *given so vividly* [Författarens hantverk], with things like high yellow being mentioned as a connotation both for herself and for her now ex-husband. Midnight black and blue black mentioned for her daughter and whenever there was a third party that they interacted with they would also be described either as white as some other form of black and throughout her descriptions of her daughter [Mönster] especially she would range from midnight black to tar and colored and terrible color and all these different ways of describing her daughter [Mönster] in what I found to be a very negative valence of how she was seeing her daughter. . . . In the end skin color could be seen as a cross *just as Jesus carried the sins of humanity* [Intertextualitet], it's a figurative metaphor in white society at that time." [Litteraturvetenskapliga termer, historisk kontext] [Sweetness]

Student 14: "Yeah, because *throughout the whole story* the mother, Sweetness, is distancing herself from being a mother to Lula Ann. And I think it was also in the beginning of the story [Mönster] that she says, when she talks about her grandmother or her mother when she said she would pass as white easily but she chose not to. And then she said [...] the price she paid for that decision. The word decision made me think about it could be positive but also negative, I guess. A decision is for you to make or something, to decide something and a decision is also connected to options. Because she has several options to choose from, right? A decision can be seen as something on a personal level as easy to make a right decision with yourself as a starting point, but *it can also turn into something negative with thoughts like is this the right decision or was it the right decision afterwards* [Vidare perspektiv] It can build up a lot of anxiety and with

the line [...]. I think *the narrator* in this context is underlining that she should have decided differently in a way.” [Författarens hantverk] [Sweetness]

Student 20: ”Exactly, where I come from, I see it like if there is an unsympathetic character in this story it’s the collective pressing down the guilt and not actually doing something about the situation. The ones who walk away are the sympathetic characters that break the rules of Omelas and leave because they can’t tolerate the situation. *This is applicable to so many situations in our lives as well.*” [Vidare perspektiv] [Omelas]

Student B2: ”I have a thought about this one because I feel like this could also be interpreted like to be kind of negative. Like, but *if you read it in, like, the sense of the rest of the sentences around it* [Djupare tolkning]. Cause it could also be like his first shark disappears. And that’s a part of her that she has given to him with her breath. And each time she needs to make something new. She and this time, then out of tinfoil, like, more resistant to everything to conditions. Yeah. She gives a bigger part of herself, which he then rejects later on when he asks her to change. So but of course that’s like thinking about it further, but like I agree with you, if you have a very fair point that it’s a positive connotation.” [Menagerie]

Trots att instruktionerna för den muntliga tentamen fokuserade på ord och personskildring ser man i ovanstående exempel att studenterna i samma utsaga kunde kommentera författarens hantverk, finna mönster i texten och läsa mellan raderna. Det ska framhållas att studenterna dessutom talar ett främmande språk samtidigt som de analyserar litteratur och håller samtalet i gång. Enligt min erfarenhet av att bedöma muntliga tentamina, brukar intertextualitet och litteraturvetenskaplig teori vara något som studenter sällan åstadkommer i sina inlägg men i det här materialet finns flera sådana exempel.

Avslutning

Det övergripande syftet med den här aktionsforskningsbaserade fallstudien var att undersöka den affektiva analysens potential för att utveckla ämneslärarstudenters ämneslitteracitet inom kurser i engelskämnets litteraturredaktik. En hypotes var att den här typen av litteratursamtal skulle kunna erbjuda en tillräckligt intellektuellt stimulerande examinationsform på universitetet samtidigt som samtalsformen också skulle kunna fungera som metod för blivande lärare i gymnasieklassrummet.

Vad gäller frågeställning ett – På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med sådana som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält? – visar den här studien att studenterna kunde diskutera återkommande mönster i texten, social/historisk kontext, och rättvisefrågor, samt i viss mån författarens hantverk. Detta betyder att studenterna uppvisade ämneslitteracitet. På grundnivå refererades vid några tillfällen till teori och tidigare studier av texten, men detta skedde inte på den avancerade nivån. Avseende frågeställning två – I vilken grad sker kollaborativt lärande? – visar resultatet att majoriteten av studenterna på båda nivåerna deltog i en dialog

även om de inte hade förberett frågor till varandra. De uppvisade interpersonella färdigheter genom att bjuda in andra studenter i samtalet, bygga vidare på andras utsagor och ge vidare perspektiv. För frågeställning tre – Hur påverkar metodens fokus på enskilda ord möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text? – visar resultatet att alla studenter ägnade sig åt litteraturvetenskaplig analys trots att de utgick från enskilda ord i texten. Studenterna på båda nivåer gav i samtalen spontant uttryck för att de fann det intressant att ta del av varandras tolkningar av samma text och att de fick utmana sitt tänkande. Detta överensstämmer också med vad de senare skrev i utvärderingen.

En större skillnad mellan grundläggande och avancerad nivå hade förväntats. Det är dock inte möjligt att dra definitiva slutsatser av detta då antalet studenter på den avancerade nivån var så få. Trots att det fanns få tecken på kontextualisering i materialet från den avancerade nivån lyckades dessa studenter få väl godkänt på den muntliga tentamen. Detta beror på att bedömningsmatrisen var skriven utifrån Levines (2014) affektiva analys och studenterna uppfyllde de kraven. På grundnivån fick 16 studenter väl godkänt och 12 fick godkänt. Studenterna på den avancerade nivån studerade sin sista termin på utbildningen och skrev sitt examensarbete samtidigt som kurserna gavs. Det kan därmed förmodas att de prioriterade examensarbetet framför kursläsningen eller att de strategiskt gjorde vad de behövde men inte mer. Min bedömning av de avancerade studenternas sammantagna insats var att de gjorde bättre ifrån sig på den första delkursens muntliga tentamen som använde ett annat samtalsformat. I den affektiva analysen ägnade de mer tid att tala om andra frågor än dem som rör den litterära texten och dess tolkningar. Sådana resultat är vanliga i reader response-inspirerade analyser i klassrummet (Appleman 2023), vilket Levines metod ju delvis bygger på. Noteras bör också att studenterna på grundläggande nivå var på sin tredje termin inom engelskämnet och hade sina tidigare litteraturvetenskapliga studier färskt i minnet till skillnad från studenterna på avancerad nivå som läst kurser inom sitt andra ämne samt UVK-kurser under flera år. Liksom nämnts ovan är det en utmaning att åstadkomma progression när det gäller analytisk förmåga (Lee & Goldman 2015). Grupp A utvärderade självantaget metoden med tanke på det svenska engelskklassrummet och de trodde att den skulle fungera bra eftersom den är så begränsad till de tre orden och därför inte skulle kännas överväldigande för gymnasieelever.

Det bör även problematiseras att samma bedömningsmatris användes trots att studenterna hade läst olika litterära texter. Det skulle kunna tolkas som att det inte spelade någon roll vilken text som analyserades. På sätt och vis är det sant. Om man avser att stärka studenters motivation är det viktigare att de får läsa en text som de själva har valt, även om det är från en lista, än att alla studenter har läst samma text. Varje student i respektive studiegrupp hade dock läst samma text för att möjliggöra ett gemensamt samtal om texten.

Resultatet visar också att gruppernas tolkningar skiljer sig åt beroende på vilken litterär text de har läst. Studenter som läst novellen "Sweetness" av Morrison diskuterade effekter av rasism medan de som läst Le Guins novell "The Ones Who Walk Away from Omelas" talade om politisk ideologi, filosofi och klassfrågor. Detta är anmärkningsvärt eftersom bedömningsmatrisen mestadels efterfrågade värdering av ords känslomässiga laddning och personskildring samt kontextualisering i form av författarbiografi eller historisk period. När studenterna diskuterade sociala rättvisefrågor var det alltså på eget initiativ och för att den litterära texten erbjöd den möjligheten. Ur ett ämneslitteracitetsperspektiv är studenter fria att tala om det som är betydelsefullt för dem så länge det faller in under någon av de retoriska konventioner som används inom litteraturvetenskap.

Inkluderingen av interpersonella färdigheter i matrisen skulle kunna ses som en begränsning av det litteraturvetenskapliga inslaget i studien. Frågan är om det var litteraturvetenskaplig analys som premierades eller om det snarare var förmågan att interagera i grupp? Det ska sägas att bara en femtedel av poängen kom från interpersonella färdigheter. I den akademiska seminariekulturen ingår förmågorna att delta i ett sammanhang och att argumentera för sin tolkning av en text. Om man ska agera som en litteraturvetare räcker det inte att rapa upp en analys som man har författat i förväg och sedan vara tyst. Detta är också anledningen till att den här examinationsformen kan tänkas fungera trots lanseringen av Chat GPT och annan generativ AI. Studenter måste kunna försvara sina ståndpunkter med stöd i direkta citat och bygga vidare på andra studenters utsagor. Det blir svårare att interagera med andra studenter om man inte själv har valt ut orden eller kan förklara den känslomässiga laddningen. Förutom att muntliga tentamina i ljuset av detta kan anses mer rättssäkra än hemskrivningar kan muntliga tentamina även ses som en möjlighet för lärarstudenter att pröva nya sätt att förhålla sig till litteraturens roll i främmandespråksklassrummet. Principerna för akademiska seminarier må vara generella, men det finns betydande skillnader mellan olika discipliner i hur de iscensätts. Den muntliga litteraturanalysen med dess fokus på närläsning och tolkningspluralitet kan liknas vid akademins seminariekultur i så måtto att den premierar textnära resonemang och originalitet.

Sammanfattningsvis har studien visat på den affektiva analysmetodens potential som basis för utveckling av ämneslitteracitet vad gäller litteraturvetenskap hos ämneslärarstudenter i engelska. Detta resultat bekräftar vad Levine (2014: 295) fann i sin studie vad gäller studenternas förmåga att göra "abstract connotations in relation to specific, concrete details while reading, as well as in overall thematic inferences after reading." Bedömningsmatrisen synliggjorde för studenterna vilka interpersonella förmågor som värdesätts i ett litteratursamtal i enlighet med den akademiska seminariekulturen. Trots att matrisen bara täckte en retorisk strategi som Wilder (2005) listar lyckades många studenter på grundnivån använda

flertalet av dem. Studenter på båda nivåer talade om komplicerade frågor och ämnen som berördes i den litterära texten. Vad avser bryggan mellan teori och praktik kan upplevelsen av kollaborativt lärande förhoppningsvis leda till att studenterna vill använda den här metoden i sin framtida lärargärning. Genom att själva få prova på en metod utvecklad för skolelever har lärarstudenterna fått möjlighet att erfara metodens för- och nackdelar ifall de senare vill modifiera den för att bättre passa de elever som de kommer att möta i klassrummet.

Framtida studier skulle kunna kombinera en liknande undersökning med intervjuer för att dokumentera studenternas åsikter om den affektiva analysmetoden. Det skulle också vara intressant att följa samma studenter genom programmet för att studera deras ämneslitteracitetsutveckling och undersöka möjliga orsaker till eventuell brist på progression. För att stärka relevansen för den svenska kontexten kunde den affektiva analysmetoden testas i gymnasieklasser för att se hur den skulle fungera i ett engelskklassrum i Sverige.

Referenser

- Appleman, Deborah (2023), "A brave new world requires courage: New directions for literacy research and teaching", *Research in the Teaching of English* 58: 21–33. DOI: <https://doi.org/10.58680/rte202332608>.
- Ayres, Lioness (2018), "Thematic analysis", i Lisa M. Given (red), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, s. 867–868.
- Booth, Wayne C. (1988), *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå Studies in the Educational Sciences nr 49. Umeå: Umeå Universitet.
- Chan, Cecilia Ka Yuk (2023), *Assessment for experiential learning*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Clarence, Sherran, & Sioux McKenna (2017), "Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge", *London Review of Education* 15: 38–49. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.04>.
- Corrigan, Paul T. (2019), "Threshold concepts in literary studies", *Teaching and Learning Inquiry* 7: 3–17. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.7.1.2>.
- Dyches, Jeanne (2022), "Power reading: Agitating with critical disciplinary literacy think-alouds: A teacher models a think-aloud to prompt students to consider the unique relationship between critical and disciplinary literacies", *English Journal* 111: 75–83. <https://link.gale.com/apps/doc/A748792212/AONE?u=vaxuniv&sid=bookmark-AONE&xid=9d0fd6c6>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Fahnestock, Jeanne, & Marie Secor (1991), "The rhetoric of literary criticism", i Charles Bazerman, & James G. Paradis (red), *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in*

- professional communities*. Madison: University of Wisconsin Press, s. 77–96.
- Felski, Rita (2015), *The limits of critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fisher, Rick (2018), "Reconciling disciplinary literacy perspectives with genre-oriented activity theory: Toward a fuller synthesis of traditions", *Reading Research Quarterly* 54: 237–251. <https://doi.org/10.1002/rrq.233>.
- Flores, Maria. A., & Christopher Day (2006), "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education* 22: 219–232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Given, Lisa M. (2008), "Action research", i Lisa M. Given (red), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. s. 5–7.
- Goldman, Susan R., Anne M. Britt, Willard Brown, Gayle Cribb, MariAnne George, Cynthia Greenleaf, Carol D. Lee, & Cynthia Shanahan (2016), "Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy", *Educational Psychologist* 51: 219–246. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>.
- Iser, Wolfgang (1991), *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kane, Britnie D., K. C. Keene, & Sarah Reynolds (2022), "Collaborative literary reasoning as a support for preservice English language arts teachers' learning about disciplinary literacy", *English Teaching: Practice and Critique* 21: 84–97. DOI: <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2021-0065>.
- Kavanagh, Sarah Scheider., & Emily C. Rainey (2017), "Learning to Support Adolescent Literacy: Teacher Educator Pedagogy and Novice Teacher Take Up in Secondary English Language Arts Teacher Preparation", *American Educational Research Journal* 54: 904–937. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831217710423>.
- Lea, Mary R., & Brian V. Street (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education* 23: 157–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- Lee, Carol. D., & Susan R. Goldman (2015), "Assessing literary reasoning: Text and task complexities", *Theory into Practice* 54: 213–227. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044369>.
- Levine, Sarah (2014), "Making interpretation visible with an affect-based strategy", *Reading Research Quarterly* 49: 283–303. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.71>.
- Lupo, Sarah M., John Z. Strong, & Kristin Conradi Smith (2019), "Struggle is not a bad word: Misconceptions and recommendations about readers struggling with difficult texts", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62: 551–560. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.926>.
- McAteer, Mary (2011), "Developing professional practice through action research: Theory-generative approaches in practitioner research", i Jeff Adams, Matt Cochrane, & Linda Dunne (red). *Applying theory to educational research: An introductory approach with case studies*. Hoboken: John Wiley & Sons, s. 189–201.

- Moje, Elizabeth B. (2007), "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education* 31: 1–44. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046>.
- Moje, Elizabeth B. (2015), "Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise", *Harvard Educational Review* 85: 254–278. DOI: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>.
- Nussbaum, Martha C. (1998), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Page, Christina. J. (2020), "Out of the writing centre and into the classroom: Academic literacies in action", *Discourse and Writing/Rédactologie* 30: 172–190. <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.799>.
- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Mats (2024), "Färre ska läsa fristående kurser". *Svenska Dagbladet*, 9 april. <https://www.svd.se/a/bg9P6e/mats-persson-farre-ska-lasa-fristaende-kurser>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Pillen, Marieke, Douwe Beijaard, & Perry den Brok (2013), "Professional identity tensions of beginning teachers", *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 19: 660–678. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.
- Rabinowitz, Peter J. (1998), *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Columbus, Ohio: Ohio State University Press.
- Rainey, Emily C., Bridget L. Maher, & Elizabeth B. Moje (2020), "Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject area classrooms", *Teaching and Teacher Education* 94: 103123–. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123>.
- Reynolds, Todd, & Leslie S. Rush (2017), "Experts and novices reading literature: An analysis of disciplinary literacy in English language arts", *Literacy Research and Instruction* 56: 199–216. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>.
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as exploration*. 5:e uppl. New York: Modern Language Association of America.
- Scales, Peter C, Martin Van Boekel, Kent Pekel, Amy K Syvertsen, & Eugene C. Roehlkepartain (2020), "Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance", *Psychology in the Schools* 57: 646–677. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22350>.
- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2012), "What is disciplinary literacy, and why does it matter?" *Topics in Language Disorders* 32: 7–18. DOI: <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>.
- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2014), "Does disciplinary literacy have a place in elementary school?" *The Reading Teacher* 67: 636–639. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>.

- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2020), "Disciplinary literacy", i Jim Patterson (red), *The SAT® suite and classroom practice: English language arts/literacy*, New York: College Board, s. 91–125.
- Skolverket (2024), "Kursplan för engelska nivå 2, 100 poäng". https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26courseCode%3DENG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_ENG1000X. [nedladdad 23 okt 2024]
- Thyberg, Anna (2022), "Two oral exam formats for literary analysis in the tertiary English as a foreign language seminar", *Languages* 7: 76–. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7020076>.
- UNESCO, Conrad Hughes, & Clementina Acedo (2017), *Guiding principles for learning in the twenty-first century*. International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262678.locale=en>. [nedladdad 14 juni 2024]
- Utbildningsdepartementet. (2023), "En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna". Direktiv 2023:173. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2023/12/dir.-2023173>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Wilder, Laura I. (2005), "'The rhetoric of literary criticism' revisited: Mistaken critics, complex contexts, and social justice", *Written Communication* 22: 76–119. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088304272751>.

Biografi

Anna Thyberg är sedan 2017 lektor i engelska med didaktisk inriktning vid Institutionen för Språk på Linnéuniversitetet. Thyberg disputerade 2012 med avhandlingen *Ambiguity and Estrangement: Peer-Led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Studien undersökte i vilken mån gymnasieelever tar upp värdegrundsfrågor när de fritt styr över form och innehåll i litteratursamtal inom engelskämnet. Hennes intresse för didaktiska frågor har lett till forskning om vad-frågan gällande texturval för engelskklassrummet, hur-frågan rörande litteraturdydaktiska metoder och varför-frågan avseende litteraturens funktion i språkklassrummet. Thyberg undervisar på ämneslärarprogrammet.

A Reckoning with Specters in John Banville's *Frames Trilogy*

Astrid Isaac

Abstract

John Banville's *Frames Trilogy*, comprising the novels *The Book of Evidence* (1989), *Ghosts* (1993) and *Athena* (1995), presents an account of the ghosts existent in both the reality and art surrounding one's life. In a riveting first-person narration, Freddie Montgomery, the protagonist in all the novels, describes spectral apparitions in works of art and is haunted by his violent, ghostly past. The inextricable oscillation between reality and art, as studied previously, for instance, by Anja Müller (2004) and Neil Murphy (2024) is revealed in an ekphrastic manner throughout the novels. Here I attempt to unlock the trilogy from an alternative, hauntological perspective that is meant to shed new, spectral light on these two realms. As a philosophical and literary approach theorized by Jacques Derrida in his influential *Specters of Marx* (1994), hauntology will be used as a theoretical framework to scrutinize the ghosts that appear to Montgomery in works of art. I will thereby perform a hauntological reading where the functions of the ghosts will be analysed in each novel and I will thus illuminate details about the ghosts generating the aforementioned oscillation in connection to Montgomery's violent past, as well as determine what these ghosts finally amount to for the narrator.

Key words: Ghosts; Hauntology; Reality; Ekphrasis; Art.

Introduction

The *Frames Trilogy* by John Banville constitutes an impressive, captivating way of looking at the world through art. *The Book of Evidence* (1989), *Ghosts* (1993) and *Athena* (1995) entail the issue of navigating the world of art in a spectral interplay. The narrative centers on Freddie Montgomery's oscillation between two realms, those of reality and art, and the spectral presences encountered in both of these worlds. It is also important to notice that reality and art constitute a dichotomy or duality, but they also exist in an inextricable relationship with each other, a certain oscillation, in terms of how Freddie perceives the two of them and how this oscillation is determined by his ghosts. While reality and art might initially seem to form a dichotomy, Banville portrays them as deeply interwoven, with Freddie's perception shaped by the haunting presences that blur the boundaries between these two. This oscillation is further complicated by the hauntological framework, as

Freddie's encounters with art are haunted by unresolved tensions – between life and death, presence and absence, and memory and immediacy.

Hauntology is meant to investigate the ghosts that Montgomery finds in both of the worlds he navigates, while this theory broadly investigates the ghosts created by the human mind, especially in literary works. Here, it will also constitute the theoretical framework of this study and the most pertinent approach for analysing the trilogy. Ekphrasis refers to the compelling description of works of art and analysing it in light of this theory only further reveals the paintings' hauntological prowess. While ekphrasis inherently engages with presence and absence, the described artworks are both evoked and absent, existing as a trace in the narrative. Hauntology complements this dynamic by focusing on the spectral of the art – the way in which something no longer needs to be present to exert influence. For Banville, hauntology highlights how Freddie's encounters with ghosts are haunted by the absent, yet present figures of the paintings, thus blurring the lines between reality and artistic representation.

The second novel, fittingly named *Ghosts*, allows for a deeper analysis of the issue scrutinized here through the hauntological framework, as Freddie is haunted by ghosts found in works of art. The haunting reaches a new level in the third novel, where Freddie's encounters with spectrality are more consciously articulated. Even though Freddie's acknowledgement of the woman's status as a ghost is not overtly expressed, the murder in the first novel and the future overall haunting that occurs to him for the rest of plot in the novels speak for themselves as for the role of the woman as a ghost in the protagonist's life. Indeed, acknowledging Freddie's spectral failure to distinguish between the real woman and the one in the painting in the first novel of the trilogy provides relevant ground for this hauntological analysis by understanding that the woman in the painting's incomplete presence in Montgomery's reality automatically extends her ontological status to that of a ghost.

The theory about the study of ghosts has been initiated by Jacques Derrida (1993) and he explains hauntology by claiming that "this logic of haunting would not be merely larger and more powerful than an ontology or a thinking of *Being*..." (p. 10). Undoubtedly, the ghosts permeate Freddie's reality, but also the art that steadily surrounds him. This is a mutual and almost intrusive aesthetic for Freddie, but also one that is very telling of the spectral air that lingers throughout the novels. In addition, it would be suitable to expand on some of Derrida's reflections on ghosts, spectrality and the ways in which they enter the protagonist's consciousness, as paralleled with the philosopher's ideas in *Specters of Marx* (1994). Derrida indicates that the ghosts can mean "a crowd, if not masses, the horde, or society, or else some population of ghosts with or without a people, some community with or without a leader – but also the *less than one* of pure and simple dispersion" (p. 3). This unity of ghosts is depicted here in the relentless control they have

on Montgomery's mind ever since he lays eyes on the painting of the woman with gloves. The novels suggest that neither reality nor art offers a stable ground for understanding the world. Freddie's oscillation reveals the limitations of both realms in providing truth or coherence. This reflects a fluid, interdependent relationship where each realm informs and disrupts the other. Thematically, this duality is investigated by the author in order to challenge the boundaries of Freddie's fractured psyche, where guilt and trauma manifest both his external world and his aesthetic obsessions.

Derrida's hauntology investigates the persistence of ghosts – the specters of presence and absence. Since this study implies a hauntological reading of the novels, it is also worth investigating how hauntological reading has been applied in recent literary criticism. Derrida's argument on hauntology will be adapted here to that of the novels in the trilogy, especially that of the ghost of history returning to haunt the protagonist. This article seeks to uncover how Freddie's ghosts are not merely psychological or personal, but also aesthetic and existential, as well as inextricably linked to the tension between absence and presence, reality and art. It also aims to investigate the implications of art as a haunting medium, analyzing how the paintings in the trilogy evoke spectral presences and complicate the boundaries between the real and the represented. This focus on art as a conduit for spectrality represents a significant departure from Derrida's focus on socio-political hauntings.

1. *Portrait of a Woman with Gloves*

The first instalment of the trilogy, *The Book of Evidence*, unfolds with Montgomery's confession about his crime and the ghosts that initiated it, alongside what I call here the oscillation between reality and art.¹ Beginning with an account of the events from his life in prison, a "dramatic monologue", including elements from his violent past, it is meant to build upon the first ghostly encounter with art within the trilogy (Müller 2004, p. 188). Montgomery weaves elements from his previous life with the ones from his life in prison, as he gradually builds on the tension that leads to the moment of his crime. Regardless, he does not seem to desire redemption or to feel any guilt for having committed murder. Montgomery's first ghosts are the woman in the painting and her glance, which constitute the very first ghosts behind Montgomery's long series of hauntings. He admits to the painting's air of ghostly lifelessness in the very first description of it and yet, he is not deterred from stealing it, but rather he is even more intrigued by it, wishing to give it life.² Derrida's view on hauntology and oscillation would incorporate this idea of a certain oscillation between reality and art, therefore either of these

¹ All the parenthetical references to and block quotes from the novels are to the 1989, 1993 and 1995 editions.

² The *Portrait of a Woman* by Willem Drost in Budapest Museum of Fine Arts is the real life painting which may have constituted the inspiration behind Banville's fascination with this painting and its crucial role in this novel.

are elements bound to act in a ghostly duality formed by the ghosts, which cause Montgomery to land into either the one or the other. His impossibility to distinguish between these two realms is nonetheless perpetuated by the ghostliness that the painted figures represent in all three novels.

Similarly, ghosts entail being not alive, yet still somehow ineluctably present, therefore the idea of a presence in the absence seems like an enticing perspective to analyse the way in which ghosts enter Montgomery's reality. Just as Rahimi asserts, a hauntological reading provides a useful lens for understanding how the novel unearths ghosts residing in the silent spaces of its narrative. Freddie's fragmented perception – whether haunted by the murdered woman, the figures in the paintings, or his own guilt – reflects the scholar's notion of spectral entities “animating” the psyche of the protagonist. This dynamic highlights the ghostly forces driving Freddie's oscillation between reality and art. The ghosts' absence could also be “the very trace through which the present increases itself in the act of disappearing”, while the woman in the painting and her glance begin to constitute a haunting gestalt in Montgomery's mind (Derrida 2004, p. 113). Throughout the plot of the first novel, Montgomery's intimations of thought in the reality and art oscillation are mostly pervasive in his descriptions of the *Woman*, while his oscillation is determined by her and her gaze, which act as spectral energies for him. This painting represents the beginning of Montgomery's teetering on this ghostly art trail, which leads to his gruesome and inexplicable crime because of the oscillation the woman and her gaze prompt him towards.³

This is also the first time the readers can perceive how this oscillation works for Montgomery. It is therefore relevant to establish the role of these two ghosts in Montgomery's life, which would be that they initiate the haunting and lead him commit murder. This is the first instantiation of the oscillation or the work of the ghosts, and the painting of the woman causes him even to kill a real woman for catching him in the act of stealing it, but what Freddie does not know is that by wishing the *Woman* to live, he will murder the one next to him, the maid at the Behrens estate, Josie Bell. This kind of fascination has been masterly described in hauntological theory, as “this spectral *someone other looks at us*, we feel ourselves being looked at by it, outside of any synchrony, even before and beyond any look on our part, according to an absolute anteriority [...] and asymmetry, according to an absolutely unmasterable disproportion.” (Derrida 2006, 6-7).

Whether these be called life and art or reality and paintings, even though not in a limitrophic couplet, they have been previously noticed, while “*The Book of Evidence* brilliantly invests the fictional with a trace of the real [...]” and the painting stolen by Freddie “is based on a self-reflexive fusion of what is stubbornly concrete and what is imaginatively transfigured” (Smith 2018, p. 86). In this article I extend this idea and state that it is the painting which ascertains the oscillation because of the ghostly, enthralling qualities that

³ When mentioning the *Woman*, I refer to the one in the painting.

Montgomery glimpses into it. Contemporary hauntological scholars, such as Rahimi (2021), also imply that “[a hauntological reading] manages to animate a text/subject through an outpouring of ghosts and other spectral entities from the otherwise silent depths of the text/psyche” (p. 4) and here I also attempt to provide an account of the previously unexamined ghosts residing in the depths of the text or in Montgomery’s descriptions of the ghostly figures in the paintings. This nuance could be extended towards a hauntological understanding of Montgomery’s crime, as a result of the oscillation between reality and art, which transcend the frame of the artwork into Freddie’s life. Reality itself is performative or constructed, much like art and the novels depict reality as fragmented or illusory, akin to the interpretive nature of viewing art. This reflects the protagonist’s inner conflicts and the deeply self-reflexive aesthetic of an artwork.

As indicated before, besides teeming with richly artistic elements, this novel’s action is designed around ghosts. In line with this, Anja Müller (2004) observes that “since the ekphrasis in *The Book of Evidence* accentuates precisely the deliberate obliteration of the material framework of a piece of art as a necessary prerequisite for arousal and desire to emerge, it also unmasks the alleged presence of the *Woman with Gloves* as an illusion created by the selective ekphrasis that results from this desire” (p. 191). Ekphrasis, meaning the highly detailed description of paintings, is prominent throughout the entire trilogy and it appears in Freddie’s limitrophic ruminations. He clearly acknowledges that “for me she [the maid] was not alive”, therefore she might very well have been a ghost, which he assumed the woman in the painting to be, but also alive enough to kill her, since ghosts are both alive and dead at the same time, thus his inability to distinguish between the *Woman* and the maid.

The painting becomes more than an object; it symbolizes Freddie’s spectral failure and inability to distinguish between the real woman he murders and her artistic representation. It has been observed that “this creative deployment, which in a very curious way explores the power of ekphrastic *energeia*, can be assessed in terms of framing” and beyond using his immersive imaginative skill to describe the painting, Freddie is always drawn into the oscillation between what is real and what is art (Müller 2004, p. 186). In his desire to own the painting, stealing it in a hurry and forcing the maid to follow him are his prerequisites for committing the final act of murder later on, though unbeknownst to him at the time, in the context of the spectral power that the *Woman* emanates, thus causing him to oscillate between reality and art.

2. The Golden World

In the second novel, *Ghosts*, Freddie is an exile on an island off the west coast of Ireland, a decade after the events from *The Book of Evidence*. He now lives together with Professor Kreutznaer – an art historian with a particular interest

in painter Jean Vaublin's life – and his peculiar assistant, Licht. Freddie's interest is aimed towards the investigation of one of Jean Vaublin's paintings, namely *Le monde d'or* or *The Golden World*, "a conflation of two paintings by Watteau, the *Embarkation to Cythera* and *Pierrot*, formerly known as *Gilles*..." (McMinn 2002, p. 140). The emergence of a group of shipwrecked, seemingly ghostly figures on the island seems to wreak havoc in Freddie's world in terms of his past and ghosts. The intimacy he develops with himself and the paintings is different in this novel, as he entertains a feeling of spectral lowliness, having reached a point where he is no longer capable of violence – where ten years of prison had been world enough for him.

Even though ghosts will only further enhance oscillation for him, this time emerging from Montgomery's ekphrastic descriptions of a different, fictive painting.⁴ Vaublin's imagined painting is both a "visual text" and an image in a frame, thus "the two forms become so closely aligned that any sense of hierarchy between word and image is erased" (Murphy 2024, p. 135). The ghostly figures in the paintings' function for the narrator is fulfilled differently this time and besides causing oscillation for Freddie akin to the first novel, they appear to deepen the haunting, since the characters on the island where Montgomery lives and the ones in the painting appear to be counterparts of each other and Freddie's impossibility to realise this entails the oscillation at its strongest point yet.

Furthermore, scholars have also perceived this aspect of the plot's similarity with real life paintings and claim that "the plot of *Ghosts* is designed after the fabled voyage in Watteau's *Embarkation to Cythera*, one of the artist's most enigmatic representations of the *fête galante*, in which a party of lovers and revellers seems to be setting out for, or returning from, the Greek island, home of Aphrodite" (McMinn 2002, p. 140). The same scholar mentions that the painting's motif is "complemented and reinforced by related allusions to Shakespeare's *The Tempest*", Banville paralleling the oddly familiar individuals, newly emerged on the island with the ones in Shakespeare's play and the similar shipwreck (p. 140). Art in the novels functions as a spectral presence throughout, imbuing reality with an otherworldly quality. This suggests that Freddie's understanding of his actions and surroundings is shaped – or haunted – by artistic forms, and their main role here is to deepen Freddie's haunting.

In *Ghosts*, Derrida's idea of spectral multiplicity is vividly realized as Freddie encounters figures that seem to oscillate between the real and the imagined. These characters, like the artworks they resemble, challenge Freddie's perception of reality and reinforce the haunting presence of the past. The spectral dynamics here exemplify Derrida's assertion that ghosts disrupt the stability of the being, forcing a re-evaluation of identity and memory. Montgomery, at times, even articulates his status as a ghost in his own world, someone who willingly chose to disobey the natural course of events that his

⁴ Fictive in the world of the reader.

life could have taken and takes refuge on this island instead, while sensing close scrutiny from his very surroundings:

From my copious reading – what else had I to do, in those first days of so-called freedom, except to read and dream? – I gleaned the following: *I have a habitual feeling of my real life having passed, and that I am leading a posthumous existence.* I had burned my boats, the years were strewn like ashes on the water. I was at rest here, in the calm under the great wave of the world. Yes, I felt at home – I, who thought never again to feel at home anywhere. This does not mean I did not at the same time feel myself to be an outsider. The place tolerated me, that's all. I had the impression of a certain disdain, of everything leaning carefully away from me with averted gaze. The house especially had a frowning, tight-lipped aspect. Or perhaps I am wrong, perhaps what I detected was not contempt, or even disapproval, but something quite other: tactfulness, for instance – inanimate objects seem ever anxious not to intrude – or just a general wish to preserve the forms. (p. 25)

It seems like Montgomery teeters between a world of his own imagining, that of art, and his reality, as expressed here in what he supposes is “his real life”, irretrievably shattered in the aftermath of his crime. This empty feeling of existing as an absence could be given by the spectral environment Freddie is surrounded by, while struggling with the violence of his past. What conjures the feeling of “home” for him as an exile is the unlikeliness of finding home on this island or anywhere, for that reason, yet strangely enough, he does so here more than, for example, by having returned home to Coolgrange. In a similar ghostly prefiguration, “the suspended narrative that follows, *Ghosts*, is Montgomery's apophatic attempt to ease the pain of exile...” in the way that, I suggest, he turns to describing of works of art, where the oscillation is accentuated further for him because of the ghosts that he finds in art and more exactly, in the painting *Le monde d'or* (Delgado Crespo, p. 123).

Conversely, Freddie seems to be most exquisitely at home in his mind where a certain part of him is reading into the signs around him, everything else having an “averted gaze” or a “tight-lipped aspect”, like the house. The peculiar, otherworldly stillness that surrounds him under “the great wave of the world” is part of a new understanding of his life, a “general wish to preserve the forms”, perhaps by that meaning the ones found in paintings. Wendy Lesser (1993) emphasizes the Shakespearean-inspired nature of the second novel's plot by paralleling the narrator's supposedly creative qualities with those of Prospero's in *The Tempest*, “for this narrator considers himself the novel's master, the Prospero-like figure who has created the entire cast. ‘A little world is coming into being’, he tells us on the second page. ‘Who speaks? I do. Little god’” (1993). Montgomery also believes to be the creator of his own world and keeping in mind the ghosts that started to emerge for him in the painting ten years before, one could notice that they only determine his impossibility to distinguish between the world he attempts to create, and art. In this novel ghosts as spectral figures in the painting *Le monde d'or*

specifically enhance the oscillation for Freddie in reminding him of his crime for art.

Additionally, Derrida (1994) also refers to the famous Shakespearean quote from *Hamlet* in his attempt to explain the disjunction of time in connection to history and to parallel the apparition of Hamlet's father's ghost in the play with the idea of historical haunting. The anticipation of the specter could signify the wait for a specter that will appear for the first time, while "the ghostly would displace itself like the movement of this history", which has nothing to precede it (Derrida, p. 4). In this famous literary example, the ghost returns simply, yet not having been there in the first place:

Hamlet: Rest, rest perturbed Spirit! So, gentlemen,

With all my love I do commend me to you,

And what so poor a man as Hamlet is

May do t'express his love and friending to you,

God willing, shall not lack. Let us go in together,

And still your fingers on your lips, I pray.

The time is out of joint. O, cursèd spite,

That ever I was born to set it right!

Nay, come, let's go together. (Shakespeare 2015, p. 38-39)

In a similar way, Montgomery's ghosts exist outside of time and a certain linearity, as it is suggested in this scene that "time is out of joint" because Montgomery's life now follows its own chronology, somehow discontinued if compared to any other life's linearity. Derrida explains, "each time it is the event itself, a first time is a last time. Altogether other. [...] Let us call it a *hauntology*" (p. 10). In a similar manner, so do Montgomery's ghosts appear in no determined order in his narration, thus in being out of control, they generate the oscillation between reality and art, which the narrator describes via his imagination. His descriptions in the second instalment of the trilogy differ from the same descriptive instances in *The Book of Evidence* through the return of his ghosts from before his time in prison, the *Woman* and her glance. These two are yet not overtly acknowledged here by Freddie and that somehow sends him even deeper into the oscillation at work when acknowledging the painted figures in *Le monde d'or*, enacting a domino effect. Freddie has no control over the apparition of these ghosts, "for it is flesh and phenomenality that give to the spirit its spectral apparition, but which disappear right away in the apparition, in the very coming of the *revenant* or the return of the specter" (Derrida 1994, p. 6). One of the strongest

moments where the ghosts visibly control Freddie and determine his oscillation between the real and unreal is the awakening of a memory when the ghost of his son appears to him in a spectral illusion:

Suddenly, as if nothing at all had happened, the blackbird with a sort of clockwork jerk rose up and flexed its wings and flew off swiftly into the cottony white light. Van made a little disappointed mewling noise and pressed his face to the glass, craning to see the last of the bird, and for a second, as he stood with his face turned like that, I saw my mother in him. *Dear Jesus, all my ghosts are gathering here.* (p. 186, emphasis added)

In the second part of the novel, Montgomery describes one of the events that occurred before his coming to the island and here his vulnerability shines through, oscillating between the remembrance of one of the moments he shared with his son as a child, before his death and an imaginary moment with a grown-up Van and still “miraculously youthful” Montgomery (*Ghosts*, p. 185). His confession about the realisation of all his ghosts gathering there is the very acknowledgement that his past has followed him into the present and that it is inescapable, thus sheerly oscillating between the realms of the real and unreal, Van’s ghost standing proof of it. Hauntology becomes central to the themes elaborated in this novel, where Montgomery’s encounters with ghosts – both literal and metaphorical – underscore the instability of his reality and his aesthetics experiences. Derrida’s notion of the specter’s disruptive presence provides a foundation for analyzing the trilogy’s layered exploration of haunting.

3. *The Birth of Athena*

In the third and last novel of the trilogy, art historian Morrow is asked to identify a series of eight paintings, out of which only one is authentic. Montgomery chances upon that one painting by the end of the novel’s plot, which offers an explanation to the love story that he so ardently engages with throughout his last story about art, murder and ghosts. This time around, Montgomery calls himself Morrow and A., or possibly Athena, like the figure in the painting, might be an allegory for art itself or the woman that he killed in the events of the first novel –or even both. Hauntology is also evident in the novel’s treatment of time: Freddie’s narrative blurs the boundaries between past and present, as he grapples with memories that refuse to stay buried. The past continually intrudes upon the present, creating a sense of temporal collapse that aligns with Derrida’s concept of haunting as a disruption of linear time.

In *Ghosts*, while “in Flora, he momentarily glimpses the Other...”, in A., Montgomery perceives a ghostly muse which leads him to a reality where one is only left to imagine her (McNamee 2006, p. 184). In *Athena*, Morrow seeks to renegotiate his past within the reality he has created for himself, by imagining a love story between him and A. I believe that A. takes the form of

a ghost in a work of art because of her fleeting presence, which would rather entail an absence as she is a figment of Morrow's imagination. For short, "the uncertain, vulnerable, lovelorn, lustful, bedraggled hero of Banville's trilogy ends up writing a long account of his adventures as a so-called expert for some very seedy characters to a love mate who has disappeared apparently forever" and intimates his confessions to her, hoping that he would manage to rethink his ghostly past (Moore 1998, p. 324). The oscillation here is also a result of A.'s influence, who is a figure in a work of art, but also a ghost, and is imagined by Morrow, yet her purpose here is different to Morrow's other ghosts residing in art. A. somehow completes the haunting, in the end leading Morrow to a point where he has not managed to fully understand his past, but perhaps he is able to rethink the way he perceives it.

Indeed, the last account of Montgomery – or Morrow's – involvement with ghosts in art as analysed through this hauntological frame presents the most powerful of his three stories and develops the subject he had been attempting to grasp ever since he first acted on the influence of *The Portrait of a Woman*: giving life to the one he has killed. His confession is no different in terms of the hauntological crux the reader may find as relevant here as in the other two novels. The narrator begins with an ekphrasis of a series of seven paintings in art critic fashion, as commissioned by Morden to identify, himself a fraudulent art dealer. He has stolen them together with his father (the Da) and engaged Morrow in this affair in order to pass the one authentic painting unnoticed by Inspector Hackett, who had been watching them for years. In his descriptions of the paintings, Morrow is very much imaginative, as he attempts to understand and reorder his ghostly past one final time, whose only legacy are the specters found in art.

McNamee (2006) describes the fourth painting, *Syrinx Delivered*, as "depicting the nymph who escaped Pan by turning herself into a reed out of which he then fashioned his pipes" (p. 190). Morrow's engagement with this painting further reveals the hauntological lengths he goes to in order to renegotiate his past, since he parallels Syrinx with A., the ghost whose ethereality he almost senses next to him and the one who deepens the oscillation by her mere presence in absence:

She is the pivot of the picture, the fulcrum between two states of being, the representation of life-in-death and death-in-life, of what changes and yet endures; the witness that she offers is the possibility of transcendence, both of the self and of the world, though world and self remain the same. (p. 105)

Besides ekphrastically describing A. throughout the novel, in this fourth painting it seems that A. is Syrinx in terms of the ghostly power the painting depicting her holds over him. She acts as a muse for Morrow in a place where "world and self remain the same", like the reality and art oscillation, whose boundaries the protagonist could never fully grasp due to the ghosts appearing in paintings. As it is hinted at in Syrinx's description, as hovering "between

two states of being”, which usually the ghosts inhabit, A.’s (hau)(o)ntological borders are also blurred as she exists merely in Morrow’s imagination, there being no proof as to whether A. actually entails a presence in the protagonist’s world, hence Morrow knows that she is a ghost and feels the spectral power she bestows upon him.

4. *Spectral Afterglow*

Except for the ekphrastic descriptions with A. as the pivotal element, Morrow describes the seven paintings he is asked to identify with the skilfulness of an art critic. The narrator’s dalliance on each painting seems to be brief, yet these affordances of description subtly parallel the erotic moments that he and A. supposedly share in the room where all the eight paintings are hidden. That would entail Morrow skilfully paralleling his and A.’s movements and romantic gestures towards each other with the scenes in the paintings that he ekphrastically describes throughout the novel, though it is difficult to say whether either party is aware of the subtle, rather spectral resemblances between the two planes. Morrow is aware of the ways in which he pictures A. and “perhaps when I peered into those pictures what I was looking for was always and only the prospect of you, a speck of radiance advancing towards me from the vanishing point” (*Athena*, p. 81). I suggest that Morrow’s close inspection of the paintings is part of Montgomery’s attempt of rethinking his past in A.’s spectral image.

Similarly to the previous novel, Morrow is not granted freedom from his past and the figures of loss, violence and romantic bewilderment observed in his descriptions of the seven paintings somehow follow a ghostly pattern which spiritually materializes as the thought of A. in Morrow’s mind. “With every painting he focuses on the contrast between stillness and movement”, while A. guides him, perhaps unknowingly, towards the realization that she is just art, therefore never truly belonging to the protagonist’s world, henceforth a ghost (Moore 1998, p. 192). In his art critic-like perception of the paintings, Morrow does not overtly acknowledge the similarities between the reality and art before him because of the oscillation that A. generates. The image of A., however, allows for the parallels Morrow draws between the scenes in the paintings and the romantic scenes he fantasizes about. Art is ghostly just like his past, yet in describing it, the protagonist paves a way for his rethinking of it because A. is the imaginative embodiment of the woman he has killed, thus offering Morrow the possibility to revisit his past so that he can continue living with it regardless of the ghosts permeating it and the oscillation they generate.

When discussing the *Syrinx Delivered* painting by fictive Dutch painter Job van Hellin, Morrow acknowledges that Syrinx, the woman figure, “is the perfect illustration of Adorno’s dictum that ‘in their relation to empirical reality works of art recall the theologumenon that in a state of redemption everything will be just as it is and yet wholly different.’ I haven’t even a reed

pipe to play in commemoration of you” (p. 105). The way he shifts the narrative by remembering A. immediately after describing this painting could be regarded as his imaginative attempt of seeing her as a spectral imperative which lingers on his very nostalgia for the past. Morrow finishes some of the painting descriptions with A. in mind, as seen in the quote above, and that is what may lead the reader to think that the paintings are parallels to the movements and intimacies of his encounters with A., without his being aware of it. Like Syrinx, Montgomery will be exonerated from his imaginatory sins by understanding his connection with the ghostly figure in the painting – A.

Furthermore, McNamee (2006) observes that “the paintings depict scenes from ancient Greek mythology but it soon becomes evident that Morrow’s readings of them reflect the events – may in fact be generating some of them – that are narrated in each of the chapters preceding them” (p. 185). The ghosts even reside “in him, but [...] outside of him [...] this is the place outside of place of ghosts wherever they feign to take up their abode” and this could enhance the position A. occupies in Morrow’s life, that of a ghost, which could be seen as a “place outside of place”, a spectral layer of Morrow’s mind, a ghost generative of oscillation, which entails blurring the border between reality and art for the narrator (Derrida 1994, p. 106). The protagonist’s world is divided into what is real and the paintings, which are ghostly and unreal, whereas “it is as if reality is not reality unless it can be intensely imagined” by the protagonist (McNamee 2006, p. 193). His reality comes in the form of an art, but art cannot be reality, thus it can only be imagined as such.

They speak of guilt as something heavy, they talk about the weight of it, the burden, but I know otherwise; guilt is lighter than air; it fills you up like a gas and would send you sailing into the sky, arms and legs flailing, an inflated Grock, if you did not keep a tight hold on things [...] That’s why I was so easily fooled, that’s how I could be so easily taken in: because I was always thinking of other things, struggling inwardly with those big burdensome words that had I had the nerve to speak them would have made you stare first and then laugh. Atonement. Redemption. That kind of thing. I was still in hell, you see, or purgatory, at least, and you were one of the elect at whom I squinted up yearningly as you paced the elysian fields in golden light (p. 67).

In a sequence where Morrow idealizes A. as an element external to his guilt and the only one who could exonerate him from it, one could observe the poetic setting he fantasizes about when describing her, which seems to temporarily shelter him from his haunted present. Morrow’s descriptions of A. gradually lead to the renegotiation of his past, but at the cost of having to release her in the end. Morrow is metaphorically enveloped in golden light, while he regards A. as the only escape of his spectral past through an alternative understanding of it. The amount of detail that Morrow places in his descriptions is proof of the oscillation at work both in his world and the paintings, as he tries to accommodate his thoughts on his ghostly past, which

inherently follows him. Derrida's assertion that specters destabilize being oneself, thus creating an ontological ambiguity in Freddie's perception of A.

Given that A., as a ghost, has the role of making Morrow attempt the tumultuous renegotiation of his past, his imagination leads the narrator to contemplate the moment when he would release her from his mind like she would release him from hers:

But I knew I must not give in to self-pity. I had nothing to pity myself for. She had been mine for a time, and now she was gone. Gone, but alive, in whatever form life might have taken for her, and from the start that was supposed to be my task: to give her life. Come live in me, I had said, and be my love. Intending, of course, whether I knew it or not, that I in turn would live in her. What I had not bargained for was that this life I was so eager she should embark on would require me in the end to relinquish her. No, that was the wrinkle I had not thought of. Now there I stood, in the midst of winter, a forlorn Baron Frankenstein, holding in my hands the cast-off bandages and the cold electrodes and wondering what Alpine fastnesses she was wandering in, what icy wastes she might be traversing (p. 223).

Morrow's spectral admiration for A. is consistently exposed throughout the novel with the purpose of rethinking his past, whereas in order to do that, he must "relinquish her" in the end. By comparing himself to the inventor of a failed creation, "Baron Frankenstein", the protagonist only emphasizes his connection with a creator of a life, as he is the creator of his own present. Relinquishing A. constitutes for Morrow a sense of failure in itself, but also a possibility of renegotiation of his past and being able to live with his ghosts. A. represents an elevated version of the narrator's ghosts through the complexity of her constitutive details, as described by Morrow in the sequence above. By releasing her, he acknowledges that he is able to live with the haunting, even if this is not expressly his ultimate goal, but rather something the ghost accomplishes for him as part of her role in the narrator's life. A.'s own life in the narrator's mind will have to exclude his because she is merely an absence or a ghost, especially since Morrow is ruled by her throughout this last narration, while she occupies the largest space of his descriptions and propels him into spectral limitrophic extremities. Morrow could never live in her since A. cannot metaphorically live in him, thus by imagining the ghostly element in his world and the paintings, he has to release her from his mind. If there ever was a world where A. and Morrow could materially co-exist, it would only be in the shadow of a spectral afterglow. One may observe that A.'s purpose is to allow Morrow to rethink his past, even though it is uncertain whether, after the third novel, there will be other ghosts.

Conclusion

This article has shown the ways in which Montgomery's ghosts determine the inescapable oscillation he encounters in his life. In the events of the first

novel, this happens because of a spectral work of art, which is followed by the apparition of ghosts in several other paintings throughout his life, spanning from the encounter with the painting of the *Woman*. In Banville's trilogy, the paintings that haunt Montgomery/Morrow are imbued with more than aesthetic beauty, they also carry the weight of his guilt, desires and fears, functioning as spectral objects that bridge his internal world with the external one. Hauntology also complements the presence-absence dynamic and defines the oscillation between reality and art, as an apparently ephemeral interplay stemming from a long lasting connection with these haunting works of art. The hauntological reading performed here has aided in extracting the ghostly elements of art in Banville's work, together with Derrida's theory and concept of *hauntology*. By carving out this niche, the study not only complements Derrida's work, but also contributes to the evolving discourse on hauntology, anchoring the study in contemporary criticism. A study about art and aesthetics may benefit from this hauntological analysis because of its connection to representation and aesthetics and the ways in which these are more thoroughly understood in a hauntological paradigm. This also contributes to the significance of exploring art in connection with hauntology. The spectral nature of representation is central to ekphrasis and artistic experience because of the paintings existing as a trace both in the narrative and Montgomery's memory. Precisely because the ghosts linger until the end of Montgomery's narration, one might wonder whether there will be other ghosts appearing in works of art for the narrator in the future, but as readers, we are only left with a spectral aftertaste and the possibility to imagine for ourselves whether these ghosts will return to him in other forms.

Works Cited

- Banville, J. (2014) [1989]. *The Book of Evidence*. London: Picador.
- . (1998) [1993]. *Ghosts*. London: Picador.
- . (2015) [1995]. *Athena*. London: Picador.
- Derrida, J. (2004). *Dissemination*. London: Continuum.
- Delgado Crespo, V. (2007). Review of *The Quest for God in the Novels of John Banville 1973- 2005: A Postmodern Spirituality* by Brendan McNamee. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies* 36: 121-24. <https://search-ebscohost-com.ezp.sub.su.se/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=127179894&site=eds-live&scope=site>
- . (2006). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning and the New International*. Taylor & Francis Group, Milton. Available from: ProQuest Ebook Central.
- . (2008). The Animal That Therefore I Am (More to Follow). In Mallet, M. (ed.). *The Animal That Therefore I Am*. Fordham University Press, pp. 1-51. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt13x09fn.5>
- Murphy, N. (2024). Ekphrastic Encounters and Contemporary Fiction. In Murphy N., Wang M. W. & Lee, C.J. (eds.). *The Routledge Companion to*

- Literature and Art*. London: Routledge, pp. 125-37. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003273356>
- Lesser, W. (1993). Violently Obsessed with Art. *New York Times Book Review*. <https://ezp.sub.su.se/login?url=https://www.proquest.com/magazines/violently-obsessed-with-art/docview/2571466417/se-2>.
- McMinn, J. (2002). Ekphrasis and the novel: the presence of paintings in John Banville's fiction. *Word & Image*, 18 (3): 137-45.
DOI: <https://doi.org/10.1080/02666286.2002.10404984>
- McNamee, B. (2006). Interpretation, suspension, response: a reading of John Banville's *Athena*. *Orbis Litterarum*: 61 (3): 183-201.
<https://search-ebscohost-com.ezp.sub.su.se/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN187391256&site=eds-live&scope=site>.
- Moore, J. R. (1998). Life and Death, Ghosts and Spies. Review of *Doctor Copernicus, Kepler, The Book of Evidence, Ghosts, Athena, The Untouchable*, by John Banville. *The Sewanee Review* 106 (2): 317-29.
<https://www.jstor.org/stable/27548522>
- Müller, A. (2004). "You Have Been Framed": The Function of Ekphrasis for the Representation of Women in John Banville's Trilogy (*The Book of Evidence, Ghosts, Athena*). *Studies in the Novel* 36 (2): 185-205.
<https://www.jstor.org/stable/29533635>
- Rahimi, S. (2021). *The Hauntology of Everyday Life*. Springer International Publishing.
- Shakespeare, W. (2015). *Hamlet*. Penguin Classics.

Lärares och elevers arbete med den textlösa bilderboken *Migrants* i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

Robert Walldén och Chrysogonus Siddha Malilang

Abstract

Baserat på klassrumsobservationer och lärarintervjuer undersöks hur lärare och elever i årskurs 2 tolkar och använder den textlösa bilderboken *Migrants* i en undervisningspraktik. Med stöd i teorier om läsrespons, litteracitets-praktiker och skrivdiskurser visar resultatet att den textlösa bilderboken öppnade upp för olika tolkningar och kreativa uttryck hos elever och lärare, där elevernas tolkningar präglades av egna intressen och erfarenheter samt uppmärksamhet vid visuella detaljer. Som ett uttryck för sin didaktiska läsning försökte lärarna styra tolkningarna mot bokens migrationstema, som dock blev relativt perifert när eleverna skapade djurfigurer och skrev egna berättelser med inspiration av *Migrants*. Däremot tog eleverna fasta på förevisad genrestuktur samt moraliska värden lärarna poängterade, såsom snällhet och hjälpsamhet. Lärarna uttryckte att den textlösa bilderboken gav eleverna utrymme för fantasi, muntligt deltagande och stolthet över det egna skapandet, samtidigt som de såg skrivandet som nödvändigt för att motivera arbetssättet. Med utgångspunkt i Bernsteins begrepp rekontextualisering belyses hur arbetet med den textlösa boken både öppnade upp för kreativitet och behövde anpassas till ett undervisningsparadigm som värderar genre-kunskaper och skriftliga förmågor högt.

Nyckelord: boksamtal, textlösa bilderböcker, läsrespons, litteracitets-praktiker, skrivdiskurser

Inledning

Textlösa bilderböcker (på engelska *wordless picturebooks*) kännetecknas av att de saknar verbaltext.¹ De skapades historiskt för unga läsare som inte ännu kunde avkoda skriven text. Sedermera har formatet utvecklats från att enbart uppmuntra unga barn att prata om bilderna, till att erkännas som ett sofistikerat medium för både barn och vuxna (Mourão, 2021). Denna förändring skedde i takt med att begreppet litteracitet utvecklades från att bara beteckna läsning av skrivna bokstäver till förståelse av text i utvidgad bemärkelse (se även Kalantzis & Cope, 2008; Janks, 2010). Avsaknaden av

¹Termen silent picturebooks används ibland, menar de flesta forskare menar att avsaknaden av verbal text inte skapar tystnad; det förstärker snarare rösten (se Pantaleo, 2023).

vägledande text öppnar upp för ett djupare engagemang då läsaren behöver "uppfatta, interferera och tolka betydelsen och överväga vad, hur och varför konstnärliga representationsval görs" (Pantaleo, 2023: 17, förf. översättning).

Den vidgade synen på litteracitet banar därmed väg för inkludering av bilderböcker och textlösa bilderböcker i undervisningen även när elever kan avkoda text och skriva själva. Forskare har argumenterat för fördelarna med (textlösa) bilderböcker i klassrummet, eftersom de utmanar läsaren kognitivt och emotionellt (Ommundsen m.fl., 2021) och vägleder barnen i den rikliga exponeringen för visuell kultur (Farrar m.fl., 2024). Trots detta ökande intresse för mediet är den undervisningsfokuserade forskningen om ordlösa bilderböcker ännu i sin linda. Ett fåtal internationella studier har visat att textlösa bilderböcker kan stimulera klassrumssamtal som främjar språkutveckling, litterär förståelse samt elevernas förståelse och uppskattning av det lästa (se Pantaleo, 2023). Däremot saknas nationella studier om textlösa böckers användning i tidiga skolår.

Den aktuella studien belyser hur en klasslärare och en bibliotekarie genomförde ett undervisningsprojekt baserat på den textlösa boken *Migrants* i en årskurs 2-klass. Studien har en praktisknära ansats, så till vida att den bygger på ett ömsesidigt intresse mellan lärarna och forskarna i projektet att utforska den didaktiska potentialen hos textlösa bilderböcker. Att rådande styrdokument och diskurser kring tidig läs- och skrivundervisning tenderar att fokusera på skriftspråkliga färdigheter (se kommande avsnitt) gör användningen av textlösa bilderböcker särskilt intressant att undersöka.

Syftet med studien är att utveckla en fördjupad förståelse för hur en textlös bilderbok tolkas och används i en undervisningspraktik. Följande forskningsfrågor besvaras:

1. Vad kännetecknar lärarnas och elevernas respons på den textlösa bilderboken *Migrants* i läs- och skrivpraktiker som bygger på boken?
2. Hur kan lärarnas iscensättning av undervisningen samt deras reflektioner kring den förstås i ljuset av ett undervisningsparadigm i tidig läs- och skrivundervisning som fokuserar på genrekunskaper och skriftspråk?

Även om läsundervisning är en bärande del av tidiga skolår finns det relativt lite forskning om litteratursamtal i de tidiga skolåren. Detta kan exemplifieras av ett temanummer om litterära konversationer (se Carl, 2023) där så gott som samtliga empiriska studier belyser undervisning på motsvarande högstadiet eller gymnasiet. Ingen av dem fokuserade på de tidigaste skolåren. I Gourvennecs och Sønneland (2023) forskningsöversikt om litteratursamtal och litterära konversationer i den skandinaviska kontexten framgår att endast sju av 37 inkluderade studier fokuserade på åldersspannet 6–9 år.

Tidigare nordiska klassrumsstudier om bilderböckers användning i tidigare skolår har fokuserat på olika litteracitetsdimensioner i under-

visningen. Andersson-Bakken m.fl. (2022) undersökte fjärdeklassares respons på bilderboken *We found a hat* utifrån perspektivet kritisk litteracitet. De fann att barnen reagerade på bokens innehåll och tema på ett sätt som beskrivs som kritiskt, till exempel när de identifierar och reflekterar kring orättvisor. De lyfter även fram att samtal före läsningen, om upplevelser av orättvisa situationer, stöttade elevernas förståelse av bokens tema. Författarna såg samtidigt få tecken på att eleverna använde samspelet mellan text och bild för att tänka kritiskt. Ottesen och Tysvær (2020) fokuserar i stället på förutsättningarna för att främja emotionell litteracitet under högläsning av bilderboken *Fy katte!* i årskurs 1. De finner att lärarens frågor är avgörande för att eleverna ska utöva emotionell litteracitet genom att relatera till egna erfarenheter och uppmärksamma hur karaktärerna känner sig i olika situationer.

En studie av Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) synliggör hur lekfulla och multimodala läsaktiviteter kring bilderboken *Molnbullar* i en flerspråkig årskurs 1-klass främjade att eleverna levde sig in i boken och gjorde kopplingar till sitt eget liv. Läraren skapade även förutsättningar för deras språkutveckling genom att aktivera deras språkliga resurser och stimulera dem att använda nya ord och uttryck i andra sammanhang. En studie av Walldén (2022) belyser olika typer av läsrespons när en lärare leder karaktärsfokuserade samtal under högläsning av bilderboken *Legenden om Sally Jones*. Resultatet visar att diskussionerna främjade elevernas inferenser och identifiering med karaktärerna. Samtalen skapade vidare möjligheter till kreativa uttryck med inspiration från berättelsen, till exempel när eleverna fick föreslå hur berättelsen skulle fortsätta eller avslutas. En uppföljande teoretisk artikel (Malilang & Walldén, 2023) lyfter med utgångspunkt i begreppet *lekvärld* fram det dialogiska samspelet mellan eleverna och en lärare som byggde vidare på elevernas reaktioner och kreativa uttryck. Samtliga dessa studier fokuserar på bilderböcker där text och bild samspelar, vilket skiljer sig från textlösa bilderböcker.

Bland övriga studier som fokuserar på litteratursamtal i tidiga skolår noterar Skaftun (2020), genom att undersöka ett samtal om en dikt som gavs som läsläxa i en årskurs 2, att lärarens fokus på vokabulär och diktens formella egenskaper minskade utrymmet för substantiella samtal om textens innehåll. Detta medförde att den muntliga praktiken kring texten inte uppfyllde sin didaktiska potential. En studie av Schmidt (2023) fokuserar på litteratursamtal mellan bibliotekarier och elever i årskurs 2, samt de uppfattningar om läsning som uttrycks av bibliotekarierna och lärarna. Resultatet visar en klyfta mellan biblioteks- och klassrumskontexten så till vida att bibliotekarierna i bokpresentationer och intervjuer inte uttryckte några förväntningar om att böckerna skulle användas och diskuteras i klassrummen. Vidare betonade bibliotekarierna vikten av läslust, medan lärarna framhöll tekniska aspekter av läsningen såsom flyt och avkodning. En studie av högläsning av den klassiska barnboken *Tant Mittiprick* (Walldén,

2021) visade en integrerad läs- och skrivpraktik där eleverna bearbetade det lästa både under litteratursamtal och genom eget skrivande.

Studier om skriv- och litteracitetsundervisning

Bokprojektet som fokuseras i föreliggande studie hade ett betydande inslag av skrivande och skrivundervisning. För att kunna belysa hur den textlösa boken, *Migrants*, utgjorde en grund för lärarnas och elevernas skrivna berättelser är det relevant att beakta rådande paradig för skriv- och litteracitetsundervisning, främst ur ett nationellt och nordiskt perspektiv.

Kursplananalyser av både rådande (Lgr 22) och föregående (Lgr 11) kursplan i svenska har ett framskjutet fokus på narrativa texters struktur och språkliga uppbyggnad (Gourvennec m.fl., 2020; Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén 1, 2023). Detta sker inom ramen för ett undervisningsparadigm som beskrivs som explicit (Ridell & Walldén, 2024b), orienterat mot skriftspråkliga förmågor (Gourvennec m.fl., 2019; Liberg m.fl., 2012) och ett "back to basics"-perspektiv på skrivande som en fråga om språklig korrekthet (Sturk m.fl., 2020). Detta innebär att skrivandet som ett uttryck för fantasi och kreativitet inte betonas i kursplanen i svenska (se Skolverket, 2022), vilket exempelvis skiljer sig från kursplanen i norska där det framhävs att eleverna ska ges möjlighet att uttrycka sig kreativt och skapande med utgångspunkt i textupplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2020; diskuteras i Malilang & Walldén, 2023). Samtidigt visar den storskaliga klassrumsstudien av Gabrielsen m.fl. (2019) ett starkt fokus på genrekunskaper i norska högstadielklassrum som medförde att skönlitteratur ofta användes som ett underlag för en formalistisk skrivundervisning.

En tonvikt vid struktur och språklig korrekthet bekräftas av nationella studier av skrivundervisning. Studier av Ridell och Walldén (2024a), Walldén (2019), Vuorenperä (2016) och Yassin Falk (2017) har visat ett framträdande fokus på genrestuktur.² Forsberg (2021) konstaterade att kreativa aspekter av skrivandet var mer framträdande i lärares utsagor än i den faktiska undervisningen som betonade korrekthet och standardisering framför individuella uttryck. En studie av Ridell och Walldén (2024b) visade på ett liknande sätt att lärares återkoppling på elevers texter i årskurs 2 mestadels rörde formella aspekter, som struktur och handstil. En skillnad var dock att kreativa aspekter av skrivandet inte lyftes i lärarnas utsagor om elevernas skrivande (Ridell & Walldén, 2024b). Sturks (2023) observationsstudie av skrivundervisning i årskurs 4–9 visade däremot att kreativitet ofta var en framträdande prioritering i undervisning om berättelser, där eleverna uppmuntrades att skriva för skrivandets egen skull och uttrycka individuella erfarenheter.

Bland de få studier som har fokuserat på skrivande som en integrerad del av litteraturarbete visar både Schmidt och Hvit Lindstrand (2022) samt Malilang och Walldén (2023) att skrivande användes för att främja elevernas

² Bilden bekräftas även av studier med fokus på gymnasielärare (Winzell, 2018) och lärare inom grundläggande vuxenutbildning (Palm, 2024).

läsupplevelse och kreativa uttryck i arbete med bilderböcker. Walldéns (2021) studie av *Tant Mittiprick* visade att lärarledda klassrumssamtal var inriktade mot att eleverna skulle förstå boken medan skrivuppgiften, som innebär att eleverna skulle ikläda sig rollen som en av karaktärerna, erbjöd ett rikt sammanhang för ett funktionellt och mottagaranpassat skrivande (se även Walldén, 2023). Samtidigt blev kopplingen till barnbokens framställning och fantasifulla inslag svag.

Läsrespons och litterär förståelse

För att besvara forskningsfråga 1 hämtar denna studie inspiration från teoretiska perspektiv på läsrespons och litterär förståelse. Det innebär att vi intresserar oss för vad som sker i mötet mellan läsare och text (Rosenblatt, 1994) samt vilka möjligheter som skapas för litterär förståelse i litteratursamtal mellan lärare och elever (Langer, 2017; Sipe, 2000). Centralt för litterär förståelse enligt dessa perspektiv är att eleverna genom livserfarenheter och tidigare kunskaper skapar meningsfulla kopplingar till texten för att fördjupa sin förståelse (Rosenblatt, 1994). Felski (2008: 35) formulerar detta som *igenkänning*, som bygger på upplevda symmetrier mellan liv och text. Andra typer av estetisk respons på text som beskrivs av Felski (2008) är *förtrollning*, *chock* och *kunskapsinhämtning* (se även Walldén, 2022).

Langers (2017) teori om föreställningsvärldar beskriver olika positioner som läsare intar till texten och som lärare kan skapa förutsättningar för genom klassrumssamtal. Dessa innefattar att träda in i texten, röra sig genom den och därmed få en djupare förståelse, röra sig ut ur texten och reflektera över vilken kunskap den ger (jfr Felskis kunskapsinhämtning), samt att röra sig ut ur texten och se på den mer kritiskt och analytiskt. En femte möjlig position är att stiga ut ur texten och röra sig vidare mot andra föreställningsvärldar.

Sipe (2000) har särskilt intresserat sig för elevers respons på bilderböcker. Han har belyst hur eleverna använder intertextuella kopplingar och kunskap om typiska berättelsemönster för att skapa sin förståelse för hur berättelser utvecklas, till exempel genom att dra slutsatser om kommande händelser eller karaktärers motivation. Enligt Sipe innebär litterär förståelse även fördjupande och lekfulla svar på texterna som blir uppenbara när eleverna uppskattar texten i tystnad, bidrar med spontana verbala och emotionella svar ("talking back", se Sipe, 2002), och använder texten som en plattform för egna kreativa uttryck. Med inspiration från Rosenblatt (1994) kallar Sipe (2000) denna kreativitet ett resultat av en estetisk impuls från det lästa.

Föreliggande studie utgår vidare från en social och vidgad syn på litteracitet (Kalantzis & Cope, 2008; Janks, 2010). Det innebär att litteracitet inte endast är en fråga om grundläggande skriftspråkliga färdigheter, utan om att kunna delta i sociala praktiker, eller *litteracitetspraktiker*, där text samspelar med muntliga och multimodala uttryck. Det medför också att begreppet *läsande* ofta överförs metaforiskt till andra uttryckssätt, till

exempel bilder (t.ex. Kress & van Leeuwen, 2020). Som Nikolajeva och Scott (2001) konstaterar lämnar både texter och bilder tomrum för läsaren att fylla i baserat på egna förväntningar samt tidigare kunskaper och erfarenheter. Genom att involveras i samtal om bilderböcker kan elever även utveckla sin förståelse för hur texter fungerar, göra intertextuella kopplingar och finna egna kreativa uttryck (Sipe, 2000). Detta gäller även samtal om textlösa bilderböcker, vilket innebär att vi i denna studie betraktar klassrumsaktiviteterna kopplade till *Migrants* som en del av en litteracitetspraktik där eleverna och lärarna ger olika respons på boken genom att delta i samtal och använda olika uttryckssätt för att stöpa om boken i nya former (se Janks, 2010), såsom bildskapande och skrivande.

Forskare har argumenterat för att textlösa bilderböcker, just genom att de saknar skriven text, öppnar upp för olika tolkningar i högre utsträckning än traditionella bilderböcker (Arizpe, 2014; Lysaker m.fl., 2021; Ommundsen m.fl., 2021; Tørnby, 2019). Detta kan i sin tur medföra att behovet av förhandling om de textlösa böckernas innebörd ökar, tillsammans med möjligheten att uttrycka en mångfald av tolkningar. I en undervisningspraktik kan de textlösa bilderböckerna ses som särskilt formbara utifrån elevers och lärares olika intressen och prioriteringar.

Samtidigt utgår vi ifrån att litteratursamtal i klassrum aldrig kan vara helt öppna och förutsättningslösa. I stället kan det förväntas att läraren inför litteratursamtal har en avsikt som är ideologiskt och kunskapsmässigt grundad i skolans styrdokument. Detta kan beskrivas som en *didaktisk läsart* (Thorson, 2005, se även Bringéus, 2009) som tar sig uttryck i den respons lärarna uttrycker på texten i klassrummet. Den didaktiska läsarten inkluderas därför i besvarandet av forskningsfråga 1.

Rekontextualisering av undervisningsparadigm och skrivdiskurser

Forskningsfråga 2 berör hur lärarnas iscensättning av undervisningen samt deras reflektioner kring den kan förstås i ljuset av rådande undervisningsparadigm för läs- och skrivundervisning i tidiga skolor. I analysen av detta hämtar vi inspiration av Bernsteins begrepp *rekontextualisering* (Bernstein, 2000). Begreppet beskriver hur förväntningar som uttrycks i styrdokument (officiellt rekontextualiseringsfält) omsätts i pedagogisk praktik (lokala rekontextualiseringsfält) samt i andra sammanhang som tillhör professionen, till exempel läromedel (professionellt rekontextualiseringsfält). Det explicita och skriftspråkliga undervisningsparadigm som beskrivs i ett tidigare avsnitt utgör en fond för att förstå hur lärarna iscensätter och reflekterar kring *Migrants*-projektet. I analysen av rekontextualiseringen av kursplaneförväntningar beaktar vi även lärarnas möjlighet att göra självständiga val. Som Giroux (1988) har beskrivit kan lärare, som självständiga intellektuella, prioritera andra mål som inte framhävs i styrdokumentet.

Analysen sker även mot bakgrund av de perspektiv på skrivande som studier, ofta med utgångspunkt i Ivanićs diskursanalytiska ramverk, har identifierat som framträdande i styrdokument och undervisning (t.ex. Forsberg, 2021; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023). Av de sex³ skrivdiskurser Ivanić beskriver är den nationella forskningen överens om att en *färdighetsdiskurs* är framträdande, med fokus på språklig korrekthet, jämsides med en *genrediskurs* som sätter ljuset på det funktionella bruket av genrestrukturer och andra språkliga resurser. Bland de övriga diskurserna återfinns *processdiskurs*, inriktad mot skrivandets kognitiva processer och praktiska moment, *kreativ diskurs*, där skrivandet sker utifrån skönlitterära förebilder med fokus på engagerande innehåll och stil, samt en *socialpraktisk* diskurs som handlar om kommunikativa och situationsbundna aspekter av skrivandet. Slutligen definierar även Ivanić (2004) en *sociopolitisk diskurs* som är tätt knuten till kritisk litteracitet. Som studier har visat (t.ex. Sturk, 2023; Ridell, 2024; Palm, 2024; Walldén, 2023) kan flera diskurser vara aktiva samtidigt. Ivanićs kategorier är inte heller uttömmande. Forslund (2021) finner i sin studie belägg för flera andra diskurser, bland annat en *mognadsdiskurs* där skrivundervisningen anpassades till elevernas ålder och en *förebildsdiskurs* som bestod av att eleverna använde normföljande förebilder och imiterade varandra. Med tanke på ramverkets breda förankring i litteracitetsforskning har det ett utvidgat användningsområde bortom skrivundervisning. I denna studie används det för att belysa både skrivandet och litteracitetspraktiken som helhet under arbetet med *Migrants*.

Metod och material

I studien användes etnografiskt inspirerade metoder för att skapa materialet och besvara forskningsfrågorna (Fangen, 2005). Metoderna involverade intervjuer, fältanteckningar, fotografier, transkriberade ljudupptagningar och insamling av texter. Studien genomfördes på en skola i ett område med goda socioekonomiska förutsättningar och hög utbildningsnivå bland föräldrarna. Den aktuella skolan valdes eftersom Malilang hade etablerat kontakt med skolbibliotekarien genom ett delat intresse för textlösa bilderböcker. Genom bibliotekarien fick vi kontakt med en klasslärare som, tillsammans med en fritidspedagog och skolbibliotekarien, inbjöd oss att följa bokprojektet med *Migrants*. Det fanns en önskan från de verksamma att arbetet med textlösa böcker blev belyst i forskning. Det ömsesidiga intresset för textlösa böckers didaktiska potential ger projektet en praktisknära prägel.

28 elever i årskurs 2 deltog i studien. Innan forskningen påbörjades informerade klassläraren muntligt om att två forskare skulle komma till klassrummet och skickade med projektinformation och samtyckesblanketter till vårdnadshavare. I den skriftliga informationen framgick det, i linje med

³ Ibland nämns även en sjunde diskurs, *att skriva för att tänka och lära* (t.ex. Sturk, 2023), som dock inte används i föreliggande studie.

Vetenskapsrådets (2024) rekommendationer, att det var frivilligt att delta, att medverkan kan avbrytas när som helst samt att insamlat material skulle förvaras oåtkomligt för obehöriga. Samtliga elevers vårdnadshavare samtyckte till deltagande. De verksamma samtyckte både muntligt och skriftligt till att delta i studien.

De verksamma bestod av skolbibliotekarien, klassläraren och en fritidspedagog. Klassläraren hade lång undervisningserfarenhet och hade samarbetat med skolbibliotekarien vid flera tillfällen tidigare. Som framgår av resultatredovisningen tog bibliotekarien huvudansvaret för den gemensamma läsningen av boken (lektion 1) medan klassläraren förberedde skrivuppgiften (lektion 3). Även skolbibliotekarien hade grundläraexamen och undervisningserfarenhet. Fritidspedagogen närvarade under flera lektioner men var mindre aktiv i klassrumssamtalen. Samtliga verksamma benämns som lärare i resultatredovisningen.

Datainsamlingen skedde under fyra lektioner när arbetet med *Migrants* pågick. Det rörde sig om en lektion per vecka om 60 minuter. Lektionerna listas nedan tillsammans med huvudsakliga moment.

- **Lektion 1:** Boken diskuteras och läses högt. Bibliotekarien läser upp en egenskriven version av boken.
- **Lektion 2:** Eleverna skapar djurfigurer med inspiration av berättelsen. Lärarna visar upp egna figurer som inspiration.
- **Lektion 3:** Eleverna skriver egna berättelser om djurfigurerna. Klassläraren och fritidspedagogen läser upp egna djurberättelser som inspiration. Klassläraren går även igenom ”fyrfältaren” som ett verktyg för skrivandet.
- **Lektion 4:** Eleverna visar upp sina djurfigurer och läser sina berättelser högt inför klassen

Under lektion 4 redovisade 19 elever sina berättelser. Övriga redovisade under en efterföljande lektion som inte kunde observeras på grund av att lärarna behövde ta emot andra besökande. I Tabell 1 visas en översikt av det material som skapades under studien.

Tabell 1: Översikt över material

Material	Omfattning
Ljudupptagningar av lektioner	3h 45 minuter
Transkription av klassrumssamtal	15 100 ord
Ljudupptagning av parintervju	41 minuter
Transkription av parintervju	5 700 ord
Inskannade elevtexter	28
Lärartexter	4

I transkriptionerna markerar kursiv tydlig emfas. I materialet ingår även två bildspelspresentationer bibliotekarien delade med oss: en presentation av boken (innehållande dess bilder) och en presentation som innehöll elevernas djurfigurer och utgjorde en bakgrund till elevernas högläsningar. Varje djurfigur visades då på en egen bild bredvid elevens namn. Slutligen tog vi flera bilder av klassrumsväggen och klassrumstavlan.

Under lektionerna tog vi rollen som deltagande observatörer (Fangen, 2005) med placering långt bak i klassrummet. Ljudinspelaren var dock placerad på ett stort elevbord i mitten av klassrummet för att förbättra ljudupptagningen. Intervjuerna med de verksamma skedde i form av en semistrukturerad parintervju med skolbibliotekarien och klassläraren. Båda författarna deltog i intervjun. Ett semistrukturerat upplägg, med utgångspunkt i flexibla och öppna frågor (Tracy, 2020: 158), såg vi som önskvärt för att stimulera lärarnas reflektioner. Frågorna som användes finns i bilaga 1.

Parintervjuer, där två respondenter intervjuas tillsammans, har fördelen att de kan ge en komplett bild av ett fenomen genom att respondenterna fyller i varandras utsagor och minnesluckor eller ger motstridiga perspektiv (Arksey & Knight, 1999: 74–76). Parintervjuer kan också göra det enklare att skapa en förtroendefull atmosfär och ge insikter i dynamiken mellan de som intervjuas. Nackdelar med parintervjuer är att en av respondenterna kan dominera samt att intervjun kan röra upp intressekonflikter (Arksey & Knight, 1999: 74–76). Eftersom vi hade träffat de verksamma tillsammans innan studien påbörjades uppfattade vi dessa risker som små. Däremot såg vi klara fördelar med att intervju dem tillsammans, för att få deras gemensamma bild av undervisningsförloppet samt en uppfattning om deras samarbete.

Under intervjun var bibliotekarien, som också var vår primära kontaktperson under studien, mest aktiv medan klassläraren bidrog med perspektiv utifrån sin större kännedom om eleverna och vårdnadshavarna. De byggde ofta vidare på varandras utsagor på ett organiskt sätt som gav bilden av att de hade ett gott och jämlikt samarbetsklimat. Det framgick att klassläraren ville lämna mycket plats åt bibliotekarien under bokprojektet för att dennes roll skulle bli tydlig för eleverna.

Den textlösa bilderboken *Migrants*

Migrants är en ordlös bilderbok av Issa Watanabe, en prisbelönt peruansk författare och illustratör. Enligt Watanabe⁴ är boken inspirerad av både Magnus Wennmans fotojournalistiska arbete om syriska barn som söker skydd mitt i kriget i sitt hemland och hennes eget möte med en ung migrant från Mali på Mallorca. Angående det textlösa formatet menar Watanabe att avsaknaden av text ger ett utökat utrymme för reflektion och hantering av känslor; en inneboende egenskap hos textlösa bilderböcker där den tystnad som uppstår genom avsaknaden av ord öppnar upp för en ökad resonans med läsarnas känslor (Tørnby, 2013: 48).

⁴ <https://geckopress.com/migrants-qa-with-issa-watanabe/>

Den korta texten på baksidan av *Migrants* ger en bakgrund till den visuella berättelsen och förklarar att bokens karaktärer måste lämna skogen där de tidigare bodde. Denna mångfaldiga grupp, bestående av olika antropomorferade djur som porträtterar både barn och vuxna, kan ses korsa flera mörka landskap, såsom den lövfria skogen och ett stormande hav. Den skarpa kontrasten mellan den mestadels svarta bakgrunden och de färgglada karaktärerna sätter fokus på migranterna och deras handlingar.

Watanabe valde att använda antropomorfa karaktärer för att skapa en universell berättelse, eftersom det inte finns något behov av att införa specifika kulturer, raser eller etniciteter i berättelsen. Denna skildring gör det också möjligt för unga läsare att känna empati eller anknytning till karaktärerna då "släktskapsmodellen, som kännetecknas av bräckligheten och det ömsesidiga beroendet i relationer mellan arter, återupplivar den delade handlingskraften hos barn och djur i det bredare Antropocen-sammanhanget" (You, 2021, s.189).

Efter denna grupp migranter följer Döden, porträtterad som ett mänskligt kranium i stället för ett djur. Denna karaktär är alltid placerad på vänster sida av uppslaget, vilket kan tolkas som att döden alltid följer bakom.

Analytiskt förfaringsätt

Analysen inspirerades av tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006, 2020) kännetecknad av en abduktiv process (Timmerman & Tavory, 2012) där teman utvecklades i samspel med teoretiska utgångspunkter. Temana besvarar framträdande aspekter av lärarnas och elevernas respons på boken under undervisningsförloppet, samt av lärarnas reflektioner över arbetet med bilderboken. I ett första steg bekantade sig forskarna med datan genom att lyssna på ljudinspelningarna, läsa igenom transkriberingar och stämma av med fältanteckningar. I nästa steg urskildes mönster i materialet som kunde relateras till de teoretiska utgångspunkterna, såsom läsrespons, rekonstruktualisering och Ivanić skrivdiskurser. Bland tidigare beskrivna begrepp som relaterar till läsrespons skedde en selektiv tillämpning av Langers (2017) faser (*träda in, röra sig igenom, träda ur och söka sig vidare*) samt Felskis estetiska responser (*igenkänning, chock och kunskapsinhämtning*). Vi lutade oss även mot Sipes (2000) syn på estetiska impulser och kreativa uttryck. Den exakta operationaliseringen av begreppen framgår i resultatavsnittet som är rikt på empiriska exempel.

I linje med tematisk innehållsanalys var det också väsentligt att finna kopplingar mellan olika delar av materialet, såsom klassrumssamtal, lärarnas reflektioner, samt det textmaterial som hade samlats in (Braun & Clarke, 2006, 2020). Ingen ingående analys gjordes av elev- och lärartexter, med deras innehåll och strukturella egenskaper undersöktes i ljuset av undervisningen och de prioriteringar lärarna gav uttryck för. Som ett tredje steg formulerades tentativa teman som sedan förfinades till dem som presenteras i resultatet och besvarar studiens frågeställningar:

1. Textlösa bilderböcker: ett format som inbjuder till kreativa tolkningar och uttryck
2. Eleverna tolkar boken under gemensam läsning utifrån intressen och erfarenheter
3. Bibliotekariens didaktiska läsning präglas av central tematik och uppbyggliga värden
4. Lärarna och eleverna involveras i kreativt skapande genom djurfigurer och djurberättelser
5. Textlösa bilderböcker behöver legitimeras i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

I det första och sista temat hamnar fokus på hur lärarna reflekterar kring och motiverar arbetet med boken, vilket lägger tonvikten vid forskningsfråga 2. Tema 2–4 besvarar huvudsakligen forskningsfråga 1 genom att fokusera på elevernas och lärarnas respons (tema 2), inklusive lärarens didaktiska läsning (tema 3) samt omstöpning av boken i text- och bildskapande (tema 4). Även i dessa teman framgår dock reflektioner från lärarna med koppling till elevernas engagemang, tolkningar och kreativa uttryckssätt, vilket har koppling till forskningsfråga 2.

Resultat

Följande underavsnitt belyser olika aspekter av hur en textlös bilderbok tolkas och används i en undervisningspraktik.

Textlösa bilderböcker: ett format som inbjuder till kreativa tolkningar och uttryck

Både i intervjuerna och i undervisningen var lärarna tydliga med att textlösa bilderböcker bjuder in till kreativa tolkningar av det lästa. Bibliotekarien introducerade boken på följande sätt när hon först visade upp den för eleverna (Excerpt 1).

Excerpt 1: lektion 1

Bibliotekarien: Visst är den fin? Och som du sa att så är det ingen text i boken. Utan texten ska man *själv* sätta till. Nu ska vi sätta till den själv i vårt eget huvud. Vi ska *tänka*. Vad händer *här*? Vem är det? Vad gör han?

Bibliotekarien betonar att klassen gemensamt ska ”sätta till” texten till boken. Intervjun gav ytterligare insikt i hur lärarna didaktiskt motiverade arbetet med textlösa bilderböcker (Excerpt 2).

Excerpt 2: intervju

Bibliotekarien: Den största [fördelen] är ju att du kan. Att den är inbjudande, otroligt kreativ och du kan nå alla elever fast på olika sätt. Och sen gillar jag ju bilder. Jag gillar illustrationer. Jag gillar konst. Jag tycker det är ett öppet språk. Som alla kan ta till sig.

Klassläraren: Men också spänningen att man inte vet vart det tar vägen.

Bibliotekarien: Nej.

Klassläraren: För är det en text ska alla förhålla sig till den texten ändå.

Bibliotekarien: Och det finns inget rätt eller fel.

Klassläraren: Nej, utan när det inte finns. Man vet inte liksom inte riktigt som sagt *vart*. För hade du gjort det i en annan klass så vet man inte alls hur den hade landat och vad tankarna hade blivit och vad vägen hade blivit.

Bibliotekarien betonade att textlösa böcker har en "otroligt kreativ" potential och att den med ett "öppet språk" har förutsättningar att nå eleverna på olika sätt. Hon lyfter också fram sin egen förtjusning över bilder och konst. Klassläraren, å sin sida, menar att arbetet med textlösa bilderböcker är spännande så till vida att man "inte vet vart det tar vägen" till skillnad från när man har en text att förhålla sig till. Hon nämner vidare att utfallet blir olika beroende på klassen man arbetar med.

Lärarna ger sammantaget tydligt uttryck för att formatets öppenhet främjar kreativitet och en undervisningspraktik som kan ta olika riktningar beroende på elevernas tolkningar. Detta innebär att lärarna fäste stor betydelse vid formatets potential att ge estetiska impulser som främjar elevernas kreativa uttryck och tolkningar (Sipe, 2000).

Elever bidrar med kreativa tolkningar utifrån intressen och erfarenheter

Den första lektionen inleddes med att skolbibliotekarien projicerade bilderna från boken samtidigt som hon spelade upp atmosfärisk musik. Sedan följde en diskussion i helklass där eleverna fick reagera på boken och berätta vad de tyckte att den handlade om. Det öppnade upp för elevernas olika tolkningar. Vissa av elevernas initiala reaktion var *chock* (Felski, 2008) genom spontana uttryck som "den var ju jättemusk" och även viss förvirring ("Vem var det som dog?"). Under det följande samtalet fäste eleverna allra störst avseende vid den skelettfigur som följer gruppen av migrerande djur. Bibliotekarien uppfattade detta intresse, och ställde flera frågor kring vad det var för figur och vad den gjorde i berättelsen. Ett utdrag visas i Excerpt 3.

Excerpt 3: lektion 1

Bibliotekarien: Jag undrar lite. Skelettet. Varför går han med? För han är inte riktigt med i den här gruppen med djur? Märkte ni? Var går han? Ja?

Elev 1: Efter alla.

Bibliotekarien: Han går alltid *efter*. Varför gör han det? Får han inte vara *med* de andra? Eller han tycker kanske dom andra inte är så *trevliga* eller vad tror ni? Vad tror du?

Elev 2: Jag tror att dom andra inte vill att han ska vara med eller han vill att dom ska låta honom vara.

Bibliotekarien: Så kan det vara. Tror ni att dom andra *ser* honom?

Elev 3: Ja.

Elev 4: Nej.

Bibliotekarien: *Nej*. Är han kanske en skugga? Vad tror du?

Elev 5: Jag tror han är en själ.

Bibliotekarien: Han är *själen*

Bibliotekarien drar genom sin inledande fråga uppmärksamheten till att skelettet går bakom djursamlingen. Elev 2 knyter figuren till vardagliga erfarenheter genom att ge två alternativ: ”Jag tror att dom andra inte vill att han ska vara med eller han vill att dom ska låta honom vara”. Här gör eleven en tolkning av berättelsen och karaktärernas motiv genom erfarenheter av kamratrelationer. Eleven använder med andra ord *igenkänning* som ett sätt att involvera sig i texten (Felski, 2008). Bibliotekarien bekräftar och frågar om de andra kan se honom, vilket leder till ett utbyte om var det är för slags figur. När bibliotekarien frågar om det är en skugga föreslår Elev 5 att det är en själ. Denna gör därmed en relativt abstrakt och symbolisk tolkning av vad figuren representerar som går bortom vardagserfarenheter. Det kan ses som ett uttryck för att röra sig genom bokens föreställningsvärld och fördjupa sin förståelse (Langer, 2017).

I det vidare samtalet kring figuren föreslår en elev, baserat på bilderna, att ”skelettet orsakar problem i naturen” samt att den ”ruttnar och allt fint bryts ned”. En annan elev menar dock att ”skelettet egentligen är snäll men orsakar ... jättedåliga saker”, vilket ytterligare visar hur eleverna tolkar berättelsen genom inferenser rörande karaktärernas motiv (Sipe, 2000). Efter en dramatisk händelse senare i berättelsen, när figuren står böjd över en livlös kanin efter en båtfärd, föreslår en elev att skelettet försöker återuppliva den. Jämfört med de mer konventionella tolkningar bibliotekarien erbjöd (jfr

nedan) introducerade eleverna en ambivalens och möjligheten till flera tolkningar. Detta speglar lärarnas reflektioner kring formatets ”öppna språk” och potential för kreativa uttryck.

I samtalet om skelettet är det också påtagligt att eleverna fäster avseende vid visuella detaljer i sin respons, till exempel när karaktärerna byter kläder. Eleverna upptäcker att skelettfiguren plötsligt bär ett mönster av vissnade blommor i stället för färgglada, och föreslår att det kan bero på att den blev ledsen eller vill smälta in. Här är återigen en vardagsanknytning i elevernas respons. I samtalet utvecklar en elev en egen berättelse baserat på iakttagelsen att en annan figur, en groda, har bytt klädsel (Excerpt 4).

Excerpt 4: lektion 1

Elev 1: Jag vill bara säga en sak till. Grodan finns med nu *och* den har bytt kläder igen.

Bibliotekarien: Grodan finns med. Och har sina vanliga kläder. *Och* figuren där har sina blommiga kläder igen. [pekar på skelettet]. Bra /.../ Är det så här när ni brukar åka båt?

Elever: Nej.

Bibliotekarien: Varför tror ni att det är så? Att dom sitter så packade? Är det nån som har *sett* nåt liknande? Ja?

Elev 1: För att *kanske* grodan och skelettet. Kanske grodan försökte ta in skelettet i flocken. Men sen grodan. Att grodan förrådde skelettet. Att skelettet vill hämnas.

Bibliotekarien: Men varför sitter man så här trångt i en båt?

Elev 1: (ohörbart) när inte grodan syntes. Så kanske dom var. Typ bytade om sina riktiga kläder.

Bibliotekarien: Men jag undrar varför sitter man så här trångt i en båt?

Eleven noterar först att grodan har bytt kläder, vilket bibliotekarien bekräftar innan hon drar uppmärksamheten till den farofyllda båtresan som avbildas i boken. Eleven följer dock sitt intresse genom att konstruera ett narrativ kring grodan och skelettet som innebär en konflikt (”grodan förrådde skelettet”) som eleven även relaterar till klädbytet, exakt hur framgår dock inte från ljudupptagningen. Det är dock tydligt att eleven använder kunskaper om berättelsestruktur i sin respons, till exempel om konflikter, för att tolka hur berättelsen utvecklas (se Sipe, 2000). Bibliotekarien fortsätter i detta läge att fråga om båtfärden och varför djuren sitter så trångt. Detta kan ses som en ansats att stödja eleverna i att träda in i föreställningsvärlden och närma sig

migrationstemat (se Langer, 2017), medan eleven snarare använder den som en plattform för att skapa en egen berättelse (se Sipe, 2000).

Senare i samtalet fortsatte eleverna att dra uppmärksamheten till att skelettet bytte kläder, och spekulerar kring att det kunde var för att "smälta in" eller visa att den vill vara med i gruppen. Här är det tydligt att eleverna ges utrymme att fokusera på sådant som fångar deras intresse och göra kopplingar till egna erfarenheter av relationer i en grupp. Återigen aktiverar eleverna *igenkänning* i sin tolkning av den textlösa boken. Detta är något som bibliotekarien ömsom bekräftar, ömsom bemöter med att ställa frågor om båtresan. I samtalet kan en spänning ses mellan elevens kreativa tolkningar av berättelsen, utifrån sina iakttagelser av visuella detaljer, och vad vi tolkar som bibliotekariens föresats att dra uppmärksamheten till migranternas farofyllda flykt som en central händelse i berättelsen.

En ambition med bokprojektet var att utforska temat migration (se kommande avsnitt). Under intervjun gav lärarna två relaterade skäl: att bekräfta de få elever i klassen som har migrationserfarenheter samtidigt som övriga elever behöver erfara hur det är att tvingas migrera. Således eftersträvades både igenkänning och användning av boken som en källa till kunskap om migrationserfarenheter (se Felski, 2008). Under den gemensamma läsningen var det dock få av elevernas reaktioner och tolkningar som knöt an till detta tema. Ett undantag sker när bibliotekarien frågade om en strapatsrik båtresa likt den som skildras i boken kunde ha hänt människor, vilket direkt inbjuder eleverna att göra en koppling mellan text och värld (Excerpt 5).

Excerpt 5: lektion 1

Bibliotekarien: Men jag tänker så. Jag frågade lite innan. Kan det här hända människor?

Elev 1: Ja.

Bibliotekarien: Gör det det?

Elev 1: Mm.

Bibliotekarien: Känner du nån som har flytt på det här sättet

Elev 1: Nej.

Elev 2: Ja, min gammelfarfar har vart med om nåt sånt där. Där han vad heter det. Han har varit i militären lite. Han var i ett krig så fick han fly från landet. Ehm och sen så fick han vara i en båt och sen det var typ tre millimeter så här så sjönk båten och han fick simma. Och han klarade det. Han blev 97.

När läraren fortsätter att fråga om människor kan uppleva sådana båtresor berättar Elev 2 om en släktings migrationserfarenhet under ett krig som

utspelade sig flera generationer tillbaka. Elev 2:s tolkning av berättelsen ligger här i linje med den gemensamma förståelse och rörelse genom bokens föreställningsvärld (Langer, 2017) som bibliotekarien verkar vilja skapa genom samtalet.

I intervjun lyfter både bibliotekarien och klassläraren fram att de imponerades av elevernas iakttagelser (Excerpt 6).

Excerpt 6: intervju

Bibliotekarien: Man slås ju alltid över att dom är så *kloka*. Att dom har så många djupa tankar. Dom *ser* saker som vi vuxna inte alltid ser. Var som den här liksom vålnaden eller det var ett *skelett*, det var *döden*, det var *själen*, det var. Dom sätter ord. Andra ord än vi brukar prata om.

Klassläraren: Ja, och som nån sa. Att det var. Är det kriget?

Bibliotekarien: Ja.

Klassläraren: Att sätta. Att gå från ett krig till det skulle vara en figur. För den hade resväska sa dom.

De lyfter särskilt fram elevernas olika tankar om vad skelettet representerade, till exempel "själen" eller "kriget". Lärarens kommentar, "att gå från ett krig till att det skulle vara en figur", uttrycker ett erkännande av elevens abstrakta och symboliska tänkande. De uttryckte även uppskattning för att eleverna noterade visuella detaljer i bilderna, såsom klädbyten. Bibliotekarien konstaterade att de som lärare är vana vid att ha "full koll på planeringen", men att samtalen tog en annan riktning än planerat. Hon uttryckte att det "nästan [blir] bättre" eftersom de möter eleverna "där dom är". Med detta lyfts elevernas kreativa tolkningar av boken, baserade på deras erfarenheter och intressen, fram som en förtjänst. Detta är också även något som signaleras till direkt eleverna när bibliotekarien under den nästföljande lektionen blickar tillbaka på samtalen (Excerpt 7).

Excerpt 7: lektion 2

Bibliotekarien: Du tänker på ditt sätt och jag tänker på mitt för jag läste ju upp en saga. Hur jag tolkade denna boken. Och ni har tolkat det på *ert* sätt. Och ibland så stämmer det med varandra och ibland är det så det helt olika. Men det är väldigt fantastiska bilder vet jag ni tyckte allihopa.

Bibliotekarien bekräftar värdet av olika tolkningar och lyfter fram den estetiska kvaliteten hos de bilder som utgör utgångspunkten för samtalen. Detta signalerar inför eleverna den textlösa bokens värde för att ge estetiska impulser (Sipe, 2000), samt ett bejakande av hur eleverna följer impulserna genom sina kreativa tolkningar och uttryck. Samtidigt har analysen visat hur lärarna genom sin egen respons sökte föra elevernas uppmärksamhet till

migrationstemat som ett sätt att fördjupa förståelsen och lära sig från det lästa (Felski, 2008).

Bibliotekariens didaktiska läsning präglas av central tematik och uppbyggliga värden

Som framgår i föregående avsnitt blev det ibland spänningar mellan elevernas kreativa tolkningar och bibliotekariens strävan efter att synliggöra en viktig händelse och migration som ett centralt tema i boken. I detta avsnitt läggs ett större fokus på bibliotekariens sätt att styra samtalen i önskad riktning, som ett uttryck för en didaktisk läsart (Thorson, 2005).

Ett sådant exempel rör diskussionen om den tidigare nämnda skelettfiguren. Medan eleverna både knöt figuren till vardagliga erfarenheter och beskrev den mer abstrakt som en själ föreslog bibliotekarien i sina frågor och uppföljningar att figuren kan representera ”döden”, ”någon fara” eller ”det onda”. Under lektionen presenterade hon vissa av dessa uppfattningar som förslag från eleverna, men eleverna hördes inte inkomma med sådana förslag. Ett utdrag visas i Excerpt 8 när bibliotekarien och eleverna diskuterade en bild där skelettfiguren står mitt emot ett av djuren, en isbjörn.

Excerpt 8: lektion 1

Bibliotekarien: Det [skelettet] var en *fara* på nåt sätt va? Och på den här sidan. [pekar] Vad ser vi här? [namn] Vad ser du där?

Elev 3: Röda fina blommor.

Bibliotekarien: Röda och fina blommor. Mm. Och här det är ju isbjörnen. Vad är isbjörn för ett djur?

Elev 4: En björn som lever på nordpolen.

Bibliotekarien: En stor. Ett *stort*. Det är ju nästan så tycker jag som man skulle vilja krypa in och mysa med isbjörnen. Nu ska vi ju inte göra det för att jag tror inte isbjörnen hade gillat det. Men precis, man kan ju säga att det är lite det *onda* mot det *goda*. Eller det bra mot det dåliga. Kan man säga på något annat sätt?

Elev 5: Jag tänker att skelettet bara vill vara med.

Vi ser i utdraget hur läraren beskriver figuren som en ”fara” och att hon förstår situationen som visas i boken som ”det onda mot det goda”, något hon även förklarar mer vardagligt ”det bra mot det dåliga”. Bibliotekarien ber även eleverna uppmärksamma ”de röda och fina blommorna” bakom isbjörnen som bildar en kontrast mot de gråa och vissnade blommor som finns bakom skelettfiguren. Bibliotekarien frågar samtidigt om man kan ”säga på något annat sätt” vilket inbjuder en elev att uttrycka att ”skelettet bara vill vara med”, vilket möjligen kan underbyggas av att skelettet står med vissnade

blommor i handen. I sin didaktiska läsning av berättelsen som ”det goda mot det onda” bygger läraren på konventioner hos sagor och berättelser, som ett sätt att synliggöra hur migrationsberättelsen utvecklas (se Sipe, 2000) medan elevens tolkning bygger på igenkänning i linje med de exempel som diskuterades i föregående avsnitt.

Bibliotekariens didaktiska läsart blev särskilt påtaglig när hon, efter den gemensamma diskussionen, gav sin egen version av berättelsen som lästes upp till ett urval av bilderna. Ett urval av den visas nedan (Text 1).

Text 1: Bibliotekariens version av *Migrants* (uppläst under lektion 1)

I skogen där alla djuren bodde fanns en härskare som väldigt många var rädda för. Han var ingen god härskare utan en ond. Härskaren var orättvis och behandlade vissa av djuren väldigt illa. Så illa att de inte kunde och inte ville bo kvar i härskarens skog längre. Djuren bestämde sig för att de måste fly till någon annan skog där alla var snälla och tog hand om varandra. /.../ Plötsligt slog en våg över dem, sedan kom en till och båten började gunga. Ännu en våg sköljde över och båten fylldes med vatten. Alla djuren vältes över bord och hamnade i vattnet. Långt, långt bort såg de skuggan av skogen som de längtade till. Tillsammans började de simma och nådde land. Alla djuren var väldigt trötta. Något djur var extra svagt och hade blivit sjuk, så väldigt svag och sjuk så djuret orkade inte fortsätta sin vandring.

För de andra djuren väntade ännu mer vandring. Så plötsligt som på andra sidan en linje fanns den där. Skogen där ingen ond härskare bodde. Där träden lyste med inbjudan av snällhet, vänlighet och att ta hand om varandra.

Djuren tog klivet över till andra sidan där trädblommorna lyser röda och hjärtfrukterna ger kärlek.

Äntligen var de framme.

I denna version av berättelsen flyr djuren från en ond härskare, vilket direkt knöt an till sagotematiken bibliotekarien hade föreslagit tidigare under diskussionen. Berättelsen tydliggör även den dramatiska båtresan som hon särskilt frågade eleverna om. Migrationstemat blir mycket tydligt i berättelsen, samtidigt som det gåtfulla skelettet, som ådrog sig det mesta av elevernas uppmärksamhet, inte omnämns.

Mot slutet av berättelsen inkluderar bibliotekarien tre moraliska värden, ”snällhet, vänlighet och att ta hand om varandra”. Detta var en tematik som bibliotekarien lyfte fram som kännetecknande för berättelsen och något som de skulle fortsätta arbeta med under bokprojektet. Det tematiska fokuset visade sig bland annat när hon sammanfattade läsningen under nästföljande lektion, då en bilduppgift introducerades (Excerpt 9).

Excerpt 9: lektion 2

Bibliotekarien: Men jag tänker när vi hade läst *färdigt* boken så kom vi ju fram till att. Att, vi pratade ju om det här med *snällhet* och vänlighet. Att ta *hand* om varandra. Att vara *tillsammans*. Vad blir man när man är *tillsammans*?

Elev 1: Det känns tryggt att vara. Typ inte vara ensam då.

Bibliotekarien: Nej, det är *tryggt* att vara tillsammans. För då hjälper vi varandra.

De moraliska värdena upprepades på ett likartat sätt inför skrivuppgiften, där de skulle prägla elevernas egna berättelser. De hade således en framskjuten position i bibliotekariens didaktiska läsning av *Migrants*.

I intervjuerna framgår det att de moraliska värdena var en del av intentionen med bokprojektet, samtidigt som temat om migration inte blev lika centralt som de hade tänkt. Klassläraren uttryckte att ”där hamnade vi lite bara” medan bibliotekarien lyfte fram att eleverna kanske inte var mogna för att fullt ut i temat och förstå ”det här med flykten och varför man flydde”. Det framgår samtidigt av intervjun att de inte såg detta som ett misslyckande. I stället lyfte de värdet av att vara flexibel och följsam gentemot hur eleverna uppfattar texten (”det är ju där man måste vara flexibel”). Bibliotekarien menade att ”det kanske var bra att det blev lite [med migrationstemat] ... för dom kanske inte var *där*”. Det visar återigen en öppenhet för att elevernas kreativa tolkningar av det lästa gick i en annan riktning än lärarnas didaktiska läsning.

Eleverna involveras i kreativt skapande genom djurfigurer och djurberättelser

Bokprojektet försatte med två moment som var tätt sammankopplade: bildskapande av djur med inspiration av boken samt skrivande av egna berättelser som inkluderar de skapade djurfigurerna. Detta innebar ytterligare utrymme för både lärarna och eleverna att använda den textlösa bilderboken som en plattform för egna kreativa uttryck (Sipe, 2002). I relation till Langers (2017) faser innebär det att lärarna och eleverna klev ut ur föreställningsvärlden och rörde sig vidare mot andra.

Skapande av djurfigurer som en källa till stolthet och skrivglädje

Bilduppgiften innebar att eleverna skulle skapa ett djur med hjälp av färg, papper och en bit av en äggkartong. Lärarna projicerade exempel på figurer och klargjorde att eleverna kunde välja ett av djuren från boken eller skapa ett eget djur. Lärarna, inklusive fritidspedagogen som hade en större roll i detta moment, visade även upp djur de själva hade skapat. Under skämtsamma former fick eleverna gissa vilket djur som lärarnas skapelser skulle föreställa. Klassläraren nämnde även att djuren skulle användas som en utgångspunkt för berättelsen: ”alltså måste jag ha ett djur som jag sen kan skriva en saga

om". Relationen till den lästa boken, *Migrants*, framhävs inte i instruktionerna, annat än att eleverna kan inspireras av boken när de skapar djuren. Således inbjöds eleverna på ett tydligt sätt till att stöpa om det lästa i nya kreativa uttryck genom bildskapande och skrift (se Janks, 2010).

I intervjun framkommer det att klassläraren upptäckte bilduppgiften på sociala medier, vilket i sin tur väckte idén om att läsa *Migrants* där många djur representeras. När klassläraren reflekterade över bilduppgiften lyfter hon fram den stolthet eleverna visade över sina djur och sina berättelser, samt djurfigurernas betydelse för elevernas investering i skrivandet (Excerpt 10).

Excerpt 10: intervju

Klassläraren: Stoltheten över att man faktiskt har gjort nånting. Att man har gjort sitt *bästa*. Försöker jag hela åstadkomma men eftersom dom har fått en relation till sitt djur så vill dom också skriva en fin berättelse till den. För att det är ju deras lilla. Och så dom liksom dom har ju *döpt*.

Djuren tillmättes därmed en viktig roll för elevernas skriftliga omstöpning av *Migrants*. Djurfigurerna kommenterades också ofta berömmande av lärarna och även andra som besökte klassrummet under studien. Under den tredje lektionen kommenterade bibliotekarien att bilderna blev särskilt slående tillsammans (Excerpt 11).

Excerpt 11: intervju

Bibliotekarien: Av en liten äggkartong. Och så blir det ett sånt här konstverk. Men visst är det. Om man tittar bara på en så kan man ju tycka wow så fin den är. Men *tillsammans* så blir det ju.

Elev: Ännu finare.

Bibliotekarien: Ännu finare ja. Och nästan ännu bättre. Det är lite som boken. Att dom var också tillsammans. Att ensam. Det kan vara *bra*. Men tillsammans så blir det liksom en. Nästan en dynamik. Det blir så stort.

Här är en koppling påtaglig till det gemenskapstema som lärarna tidigare hade lyft fram som en del av sin didaktiska läsning av *Migrants*, samtidigt som det estetiska värdet i elevernas kreativa skapande lyftes fram.

Lärarnas skriftliga modellering genom att anknyta till värdeord

Som inspiration för elevernas skrivande och bildskapande läste lärarna upp egenskrivna berättelser. Klasslärarens berättelse handlade om björnen Kahru⁵ och relaterade tydligt till värdeorden. Ett utdrag från texten visas nedan (Text 2).

⁵ Klassläraren berättar att Kahru betyder "björn" på finska.

Text 2: Klasslärarens djurberättelse (i urval, uppläst under lektion 3)

En solig dag bestämde Kahru sig för att ha en picknick. Han samlade sina favoritmackor och frukt och gick till en vacker glänta i skogen. Precis när han skulle sätta sig för att äta hörde han en gråtande röst. Han följde ljudet och hittade en liten rävunge som hade fastnat med foten i ett kaninbo.

Kahru visade sitt snälla hjärta och hjälpte räven att komma loss. Räven var så tacksam och berättade för Kahru om att han kom från Syrien. Han berättade att flera av hans vänner också behövde hjälp. Kahru var inte långsam att hjälpa till. Tillsammans räddade de en uggle från en snärjande gren och hjälpte en liten kanin att hitta tillbaka till sitt hem.

Efter alla dessa äventyr blev Kahru populär i skogen och fick massor av nya vänner. De hade roliga picknicks tillsammans och delade spännande historier om sina äventyr. Kahru visste att det var viktigt att vara snäll och hjälpsam mot andra varelser, och det gjorde honom till en mycket älskad björn i skogen.

Genom att björnen räddar en rävunge ”från Syrien” anknyter berättelsen till flyktingtemat i *Migrants*, om än något implicit. Eftersom björnen genom sin snällhet och hjälpsamhet vann popularitet och fick ha det roligt tillsammans med de andra djuren är kopplingen till de värdeord som hade lyfts fram innan desto mer uppenbar. Klasslärarens berättelse bygger alltså vidare på den didaktiska läsning som var påtaglig i de diskussioner som leddes av bibliotekarien.

Fritidspedagogens berättelse hade en annorlunda karaktär (Text 3). Den handlade om Grisen Gustav som fick hjälp att utforska stadens nattliv med Kalle katten.

Text 3: Fritidspedagogens djurberättelse (i urval, uppläst under lektion 3)

Natten fortsatte, och Gustav och Kalle utforskade staden tillsammans. De hörde musik från ett jazzband som spelade på en gata och såg en glittrande fontän i stadsparken. Gustav kände sig levande och lyckligare än någonsin.

När gryningen närmade sig, sa Kalle, "Nu måste vi gå tillbaka till ditt hem, Gustav. Men kom tillbaka när natten faller på igen. Staden har alltid fler äventyr att erbjuda."

Gustav tackade Kalle och gick tillbaka till sitt hem i staden. Han somnade med ett leende på läpparna och drömde om alla de fantastiska äventyr han skulle uppleva i stadens nattliv igen.

Och så fortsatte Gustavs äventyr i staden, för varje natt var en ny chans att upptäcka stadens magi och drömma stora drömmar om gatukonst, jazzmusik och vänner som Kalle katten.

Till skillnad från bibliotekariens version av *Migrants* och klasslärares djurberättelse kretsar inte berättelsen kring en dramatisk händelse. Däremot finns även i denna berättelse ett starkt tema om vänskap, vänlighet och att göra saker tillsammans. Detta löper som en röd tråd både genom lärarnas texter och i deras muntliga kommentarer om vad eleverna ska ta fasta på i sitt skrivande och i sin förståelse av *Migrants*. Värdeorden var således fortsatt påtagliga uttryck för lärarnas didaktiska läsning. Att lärarna visar olika textförebilder utan att närmare påpeka vad eleverna ska ta fasta på bidrar ytterligare till bilden av att skrivande som ett uttryck för kreativitet var i fokus snarare än formella aspekter (Ivanić, 2004).

Elevernas berättelseskapande präglad av genrekonventioner och kreativa uttryck

Inför elevernas självständiga skrivande använde klassläraren under lektion 3 en fyrfältare för att påminna om de fyra centrala element som bör ingå i en berättelse: inledning, problem/händelse, lösning och slut. Hon skissade fyrfältaren på tavlan och lät eleverna namnge delarna. Klassläraren gav ett förslag på inledning till en berättelse ("Det var en gång en hund som hette Svante och ... en dag skulle han gå och handla") och lät en elev komma med ett förslag på ett problem i affären ("Han blev blind och såg inte skylten "varning halt golv"). De avslutande delarna, lösning och slut, kommenterades inte vidare. Enligt klassläraren var eleverna bekanta med modellen innan. Under lektionen delade hon ut den på ett papper och uppmanade eleverna att använda den vid behov. Således blev en konventionell narrativ struktur en del av förutsättningarna för elevernas egna skriftliga berättelser. Till skillnad mot tidigare under lektionen, när lärarna visade upp sina egna djurberättelser som exempel utan att poängtera deras uppbyggnad, blev en genrediskurs påtaglig i undervisningen (Ivanić, 2004).

Samtliga 28 elever skrev färdigt sina texter. De fick friheten att välja om de skrev för hand eller på dator. Gemensamma nämnare för texterna var att de utgick från djurfigurerna och huvudsakligen följde strukturen som föreslogs av läraren. Flertalet av berättelserna började med den sagotypiska formuleringen "Det var en gång", medan en dryg tredjedel av berättelserna hade ett sagotypiskt slut i linje med "snipp snapp snut" eller "så levde de lyckliga i alla sina dagar". Gemensamt för texterna var även att de anknöt till värdeorden lärarna hade betonat, ofta genom att låta djuren göra saker tillsammans och hjälpa varandra ur svåra situationer. Ibland visade sig värderingarna även genom att karaktärerna bättrade sig, till exempel genom att be om ursäkt för ett dåligt beteende, eller genom att besvara ett dåligt beteende med ett vänligt. I gengäld knöt ingen av texterna tydligt an till migration.

Samtidigt fanns det en påtaglig variation i berättelserna, bland annat i val av elevnära situationer eller miljöer. Berättelserna utspelade sig omväxlande på fotbollsplaner, lekparker, stränder och butiker. Många av berättelser var

utpräglat antropomorfa, till exempel med glassätande grisar, flygplansresande katter och en limousinåkande enhörning som blev snuvad på sminket hon tänkte köpa i en affär. Ett mindre antal berättelser utspelade sig i mer djuranpassade miljöer som gårdar, skogar och hagar med djur som betar sig mer djurlikt, till exempel genom att äta morötter. Ett par av eleverna lät berättelserna utspela sig i tydligt lokala sammanhang, såsom två djurvänner som umgås på en lokal festival och en drake som flyger upp på en känd byggnad i staden. Djurfigurerna präglades också av en stor variation, från grisar, katter och hundar till bävvar, fladdermöss och kattenhörningar. Även textlängd och följsamhet inför skriftspråknormer varierade stort. En elev som inte kunde skriva självständigt fick lärarens hjälp att skriva stödord.

Sammantaget visar texterna att eleverna gavs en plattform för egna, kreativa uttryck samtidigt som dessa följde en föreskriven textstruktur samt inkluderade de värdeord lärarna hade betonat genom sin didaktiska läsart.

Under den sista lektion som observerades läste eleverna upp sina berättelser, ibland med lärarens hjälp. Uppläsningen föregicks av att eleverna, med hjälp av ett bildspel som lärarna hade satt ihop, fick presentera det djur de hade skapat. Momentet lämnade ringa utrymme för samtal; i stället var det väsentliga att alla eleverna fick möjlighet att visa sina djur och förmedla sin berättelse. Varje presentation följdes av applåder och kortfattat beröm från lärarna. Detta innebär att elevernas kreativa bildskapande kommunicerades till övriga i klassrummet. Momentet visade en fortsatt tonvikt vid elevernas kreativa uttryck (Sipe, 2000) och multimodala deltagande i en litteracitetspraktik (Janks, 2010).

Textlösa bilderböcker behöver legitimeras i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm

Som framgår ovan poängterade lärarna den stolthet eleverna kände när de genomförde uppläsningen av sina texter och visade upp sina djur. De poängterade även värdet av att alla eleverna fick möjlighet att lyckas med uppgiften, till exempel att eleven som hade skrivit stödord med lärarens hjälp kunde läsa upp en egen piratberättelse som uppskattades av kamraterna. Vidare lyfte de fram hur de imponerades av elevernas fantasi (Excerpt 12).

Excerpt 12: intervju

Bibliotekarien: Jag tycker också den här *fantasin*. /.../ Att liksom komma *på* att det kan finnas ett hål i golvet i affären som man ska ramla i och fastna. Och så *somnar* man. Alltså det är ganska lång tankeverksamhet kring det här. Och det blev väl väldigt slående. Tänkte jag vilken *fantasi* dom har.

Klassläraren: Det är ju nåt vi jobbar med. Jobbar *hårt* med. För barnen, dom bara.

Bibliotekarien: Hur ofta *får* dom använda dom här liksom utflippade tankarna.

Klassläraren lyfte vidare fram hur svårt det kan vara för barnen att använda sin fantasi när de läser och skriver texter, att det är något som de behöver arbeta medvetet med för att främja. Något annat som framträder väldigt tydligt i reflektionerna är skrivandet som ett sätt att legitimera arbetet med den textlösa bilderboken (Excerpt 13).

Excerpt 13: intervju

Bibliotekarien: Om man då kopplar det också till skrivandet så får du ju en tror jag en lite högre status kanske hos föräldrarna. För hade vi sagt vi läser bilderböcker. Då hade ju många föräldrar tror jag tyckt att nej nu får vi liksom gå vidare. Eh. Det vet ju vi att så är det inte.

Klassläraren byggde sedan vidare på bibliotekariens resonemang genom att betona hur föräldrarna ofta önskar att eleverna läser allt mer avancerade och textrika böcker, vilket kan vara kontraproduktivt för läsutvecklingen när de inte ännu är redo för en sådan utmaning.

Ett annat sätt att legitimera arbetet med textlösa böcker som lärarna pekade på var att koppla arbetet till mätbara förmågor i läroplanen (Excerpt 14).

Excerpt 14: intervju

Bibliotekarien: Men det är nog så att man smyger in. Alltså vi vet ju hur fantastiska böckerna är och vad det ger det här med språkutveckling och fantasi och det här. Men att. Vi använder oss av läroplanen för att koppla in det. Så det är mer ett *verktyg* för att nå eh. Det vi kan mäta.

I en tidigare del av intervjun tydliggjorde bibliotekarien att den språkutvecklande potentialen ligger i att de talar om det lästa och använder ord som eleverna kanske inte har mött innan, såsom "själen". Detta uppfattade bibliotekarien dock inte som tillräckligt för att arbetet med en textlös bilderbok ska uppfattas som legitimt. Sammantaget ger lärarna uttryck för att den didaktiska iscensättningen av textlösa bilderböcker måste passa in i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm där förmågor som muntlighet och fantasi tillmäts ett begränsat värde.

Diskussion

Resultatet har gett en mångfasetterad bild av hur den textlösa bilderboken *Migrants* användes i en undervisningspraktik. Arbetet med boken präglades både av lärarnas intentioner med undervisningen, som en del av en didaktisk läsart, och elevernas respons genom igenkänning och estetiska impulser. På empirisk grund bekräftar studien, genom besvarandet av forskningsfråga 1, att textlösa bilderböcker har en rik potential för att stimulera kreativa uttryck och en mångfald av tolkningar. Frånvaron av text i ordlösa bilderböcker ställer högre krav på läsarna, som måste tolka de semiotiska resurserna i

illustrationerna, ofta genom samarbete (Arizpe, 2014), vilket aktiverar intertextuella referenser samt personliga erfarenheter eller kunskaper (McGillicuddy, 2018). Detta exemplifieras bäst i denna studie av eleven som uttrycker sin förståelse för texten genom att återberätta en släktings erfarenhet av att fly från kriget för flera generationer sedan.

Som Lysaker m.fl. (2021) argumenterar för öppnar kopplingen mellan texten och egna erfarenheter upp för kreativt skapande utifrån läsarens upplevelse av att vara i berättelsen. Öppenheten för elevernas erfarenheter kan även tillskrivas den gemenskap som eleverna uppfattar med de antropomorfa karaktärerna (You, 2021). Genom att skapa förutsättningar för samtal, skrivande samt både tolkning och skapande av bilder erbjöd undervisningen en multimodal litteracitetspraktik (Kalantzis & Cope, 2008). Den bejakande inställningen till elevernas intressen och fantasifulla tolkningar innebar att undervisningen också bar tydliga drag av en ömsesidigt upprätthållen lekvärld (Malilang & Walldén, 2023).

I de inledande samtalen om boken gavs eleverna rika möjligheter att bidra med idéer och tolkningar utifrån vad som fängade deras intresse. Tolkningarna hade ofta ett elevnära fokus på relationer mellan karaktärer, som eleverna ibland skapade egna narrativ kring. Detta ligger i linje med resultatet från en tidigare studie (Walldén, 2022) där eleverna i årskurs 4 fäste sig vid karaktärerna i en bilderbok som ett sätt att förstå berättelsen och använda den för egna kreativa uttryck. Likt andra studier av klassrumssamtal om bilderböcker (Ottesem & Tysvær, 2020; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) fick eleverna möjligheter att göra kopplingar till egna erfarenheter, vilket kan betraktas som ett uttryck för igenkänning (Felski, 2008). Elevernas sätt att diskutera karaktärernas, i synnerhet skelettfigurens, agerande och motiv kan, i linje med Ottesem och Tysværs (2020) studie, ses som inslag av emotionell litteracitet.

Det var även påtagligt att eleverna noterade visuella detaljer som lärarna inte själva uppmärksammade. Bibliotekarien bekräftade elevernas tolkningar, samtidigt som hon sökte föra uppmärksamheten till centrala händelser och den migrationstematik som behandlades i boken. Till skillnad från studien utförd av Andersson-Bakken m.fl. (2022) fäste sig inte eleverna vid det centrala temat som var framträdande i lärarnas didaktiska läsning. Det finns två möjliga orsaker. För det första genomfördes inte några aktiviteter innan läsningen som ringade in temat åt eleverna. För det andra är ett tema om migration mycket mer abstrakt och, för denna elevgrupp, mindre elevnära än ett tema om orättvis fördelning (jfr Andersson Bakken et. al., 2022). Ett undantag var den elev som kunde göra en koppling till en äldre släktings migrationsupplevelse. Från lärarutsagorna framgick det att de ville ha en öppen ingång till läsningen, och att de satte stort värde på elevernas tolkningar eftersom de gav uttryck för fantasi och abstrakt tänkande, även om tankarna gick i en annan riktning än lärarnas didaktiska läsning.

Bibliotekarien hade en central roll i att leda undervisningen och delgav sin didaktiska läsning av *Migrants* genom att lyfta fram värdeord som löpte som en röd tråd genom de olika aktiviteterna. Förväntningar om att eleverna skulle urskilja och i sitt eget skrivande uttrycka värdegrundsrelaterad tematik framgick både genom den muntliga kommunikationen och textförebilder som lärarna visade för eleverna. I förhållande till Ivanić ramverk (2004) och tidigare insatser att utveckla det (se Forsberg, 2021) präglades undervisningen av en värdegrundsdiskurs. Under intervjuerna framkom det samtidigt att klassläraren redan hade bilden att elevgruppen var inkännande och visade varandra empati, vilket gör att värdegrundsdiskursen kan ses som bekräftande och förstärkande snarare än något nytt eleverna behövde lära sig. Värdeorden framstod därför även som ett sätt att skapa förutsättningar för igenkänning, som en del av en gemensam referensram, och vägleda deras skrivande.

I relation till forskningsfråga 2 ger integreringen av skrivande i litteraturarbetet viktiga ledtrådar till hur undervisningen iscensattes i ett skriftspråkligt undervisningsparadigm. Både figurskapandet och skrivandet lade en stark tonvikt vid kreativitet. Detta var påtagligt genom att lärarna betonade värdet av elevernas fantasifullhet samt deras personliga relation till texten och djurfigurerna. Vidare lyfte de fram betydelsen av att eleverna kände sig stolta över vad de hade skapat, vilket också kan kopplas till en kreativitetsdiskurs. Denna diskurs var vidare påtaglig genom att eleverna i sitt eget skapande hämtade inspiration av *Migrants* och lärarnas texter. Det är relevant i sammanhanget att lärarnas tämligen olika texter lästes upp för eleverna som möjliga förebilder utan att lärarna pekade på språkliga eller strukturella egenskaper i texterna. Det som betonades var i stället kopplingen mellan berättelserna och de djurfigurer lärarna hade skapat samt, mer implicit, inkluderingen av värdeord.

Undervisningen hade alltså, i presentationen av lärarnas texter, inget inslag av den genrediskurs som har identifierats som kännetecknande aktuella kursplaner (Ridell & Walldén, 2023) som bärande i flera studier av skrivundervisning i tidiga skolår (Ridell & Walldén, 2024b; Walldén, 2019; Vuorenpää, 2016; Yassin Falk, 2017) samt i Gabrielsen m.fl. (2019) storskaliga studie om litteraturundervisning. Ett fokus på genrekunskaper blev dock påtaglig när klassläraren kort introducerade en fyrfältare som visade en önskvärd struktur för elevernas berättelser. Således samverkade en framträdande kreativitets- och värdegrundsdiskurs med en genrediskurs i skrivundervisningen. Studien ger alltså ytterligare belägg för att olika perspektiv på skrivande kan samverka i pedagogisk praktik (Sturk, 2023; Walldén, 2023). Även om den lästa boken, i linje med lärarnas egna reflektioner, blev relativt perifer under skrivandet fick skrivandet en tydlig kreativ och skönlitterär prägel. Detta skiljer sig från litteraturarbetet i Walldén (2021) där skrivandet i stället präglades av att följa en given struktur och att anpassa sig till en mottagare i linje med en socialpraktisk diskurs.

Även om lärarna inte betonade genrediskursen som en betydelsefull utgångspunkt för undervisningen var det uppenbart att upplägget *Migrants* anpassades till ett undervisningsparadigm med fokus på mätbara skriftspråkliga förmågor (t.ex. Gourvennec m.fl., 2019; Liberg m.fl., 2012; Sturk m.fl., 2020). Lärarna såg fantasifullhet och språkutveckling genom muntliga samtal som särskilt viktiga inslag samtidigt som de uttryckte att kopplingen till skrivande behövdes för att legitimera arbetet med en textlös bilderbok inför välutbildade och medvetna föräldrar. Detta visar tydligt hur kursplaneförväntningar och ett skriftspråkligt undervisningsparadigm rekontextualiserades under projektet (se t.ex. Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén, 2024b). Skrivandet med utgångspunkt i läsningen av *Migrants* och skapandet djurfigurer gjorde det samtidigt möjligt att behålla ett fokus på elevernas kreativa uttryck och muntliga deltagande i undervisningen. Lärarnas iscensättning av *Migrants* fick således en subversiv prägel genom att konformera till kursplaneförväntningar samtidigt som de större mål som lärarna själva ville prioritera upprätthölls (se Giroux, 1988). Det innefattade både en kreativitetsdiskurs, som satte värde på elevernas individuella kreativa uttryck, och en mognadsdiskurs (se Forsberg, 2021) som utgick från antaganden om vad eleverna var redo för i mötet med ett utmanande tema.

Att en tämligen utforskad barnboksgenre omsätts i undervisningen på ett mångfasetterat sätt indikerar den rika potential som finns i att klasslärare och bibliotekarier samverkar utifrån en gemensam målbild och specifika kompetenser. Jämfört med Schmidts (2023) resultat är det intressant att notera den samsyn som fanns mellan bibliotekarien och klassläraren om värdet av muntlighet och fantasifullhet. Möjligen kan en sådan samverkan, tillsammans med det öppna språk textlösa bilderböcker erbjuder, erbjuda en väg framåt för att ge kreativa förmågor och lekfullhet en tydligare plats i svenskundervisningen jämte språkriktighet, genrekunskaper och kritiska förmågor (diskuteras i Malilang & Walldén, 2023).

I vidare forskning kan det vara intressant att undersöka hur textlösa bilderböcker kan användas i språkligt heterogena klassrum för att främja skapande litteracitetspraktiker som är både multimodala och flerspråkiga. Den potential för flerspråkiga arbetssätt som har identifierats hos konventionella bilderböcker (Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022) torde öka med textlösa bilderböcker som inte är bundna till ett visst verbalspråk. Vidare kan det, liksom lärarna själva lyfte fram under intervjun, vara fruktbart att undersöka hur textlösa bilderböcker med utmanande teman används i högre årskurser.

Tack!

Denna forskning erhöll stöd av Forskningscentrum LIT (The Research Centre for Literacy and Inclusive Teaching) vid Malmö universitet [LED 2023/852].

Referenser

- Andersson-Bakken, Emilia, Heggernes, Sissel Lea, Svanes, Ingvill Krogstad, & Tørnby, Hilde. (2022). ”’Men da blir det urettferdig for dem som ikke får!’ Bildebøker som utgangspunkt for kritisk tenkning på barnetrinnet”, *Acta Didactica Norden*, 2(16): 1–23. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8995>
- Arksey, Hilary, & Knight, Peter T. (1999). *Interviewing for social scientists*. London: SAGE Publications.
- Arizpe, Evelyn. (2014). ”Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on Meaning-Making”, i Bettina Kümmerling-Meibauer (red.), *Picturebooks: Representation and narration*. London: Routledge, s. 163–179.
- Bernstein, Basil. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Braun, Virginia, & Clarke, V. (2020). ”One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?”, *Qualitative Research in Psychology*, 18(3): 328–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). ”Using thematic analysis in psychology”, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bringéus, Eva (2009). Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet: Om betydelsen av den didaktiska läsarten, i Kent Adelman (red.), *Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möten* (s. 34–40). Malmö högskola.
- Carl, Mark-Oliver. (2023). ”Introduction to the special issue ’Modeling processes of comprehension, aesthetic experience, and interpretation in literary conversations’”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23: 1–9. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.696>
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber ekonomi.
- Farrar, Jane, Arizpe, Evelyn, & Lees, Rachel. (2024). ”Thinking and learning through images: a review of research related to visual literacy, children's reading and children's literature”, *Education 3 – 13*: 993–1005 DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357892>
- Felski, Rita. (2008). *Uses of literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Gourvennec, Aslaug, Höglund, Heidi, Johansson, Maritha, Kabel, Kristine, & Sønneland, Margrethe. (2020). ”Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden”, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Kalantzis, Mary, & Cope, Bill. (2008). ”Language education and multiliteracies.”, i Nancy H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 1 Language policy and political issues in education. New York: Springer, s. 195–211
- Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo. (2021). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, & af Geijerstam, Åsa. (2012). "Swedish - an updated school subject?", *Education Inquiry*, 3(4): 471–492. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Lysaker, Judith, Martin, Kathleen, & Zue, Mengying. (2021). "Wordless picturebooks as contexts for coauthoring", *Language Arts*, 98(5): 282–288. DOI: <https://doi.org/10.58680/la202131215>
- Malilang, Chrysogonus Siddha, & Walldén, Robert (2023). Exploring children's and adults' joint appropriation of children's books through the concept of playworld. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9750>
- McGillicuddy, Áine. (2018). "Breaking down barriers with wordless picturebooks: The silent book exhibition from the world to Lampedusa and back", *Studies in Arts and Humanities*, 4(2): 72–88. DOI: <https://doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>
- Mourão, Sandie. (2021). "Interpreting and mediating a wordless picturebook in pre-primary early English language learning", i Åse Marie Ommundsen, Gunnar Haaland, & Bettina Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning*. London: Routledge, s. 59–78.
- Ommundsen, Åse Marie, Haaland, Gunnar, & Kümmerling-Meibauer, Bettina. (red.). (2021). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning*. London: Routledge.
- Ottesen, Siri Hovda, & Tysvær, Aasfrid. (2020). "Bildeboken Fy katte! - en utforskningsarena for emosjonell literacy? Litterære samtaler på førstetrinn", *Barn - forskning om barn och ungdom i Norden*, 38(3): 69–84. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3995>
- Palm, Clara. (2024). *Skrivundervisning i svenska som andraspråk inom vuxenutbildning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet. <https://hdl.handle.net/2077/81693>
- Pantaleo, Sylvia. (2023). "Reviewing the multifaceted complexity and potential of wordless picturebooks", *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 61(2): 15–25. DOI: <https://doi.org/10.1353/bkb.2023.0020>
- Ridell, Kim. (2024). "Narrativt skrivande i årskurs 1. En fallstudie om elevers re-design av berättelseelement", *Acta Didactica Norden*, 18(1): 1–25. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10783>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2024a). "Prompting story elements in first grade: An intermodal approach for exploring two teachers' orchestrations", *Multimodality & Society*, 4(1): 29–57. DOI: <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2024b). "Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?" - Lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande", *Forskning om undervisning och lärande*. Förhandspublicerad. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.23332>

- Ridell, Kim, & Walldén, Robert. (2023). "Graphical models for narrative texts: Reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school", *Linguistics and Education*, 73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Rosenblatt, Louise M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: SIU Press.
- Schmidt, Catarina. (2023). "Librarians' book talks for children: An opportunity for widening reading practices?", *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(3): 470–492. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798420964941>
- Schmidt, Catarina, & Hvit Lindstrand, Sara. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: "Jag tycker att molnbullen smakar delikat", *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1): 78–99. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- Sipe, Lawrence R. (2002). "Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5): 476–483.
- Sipe, Lawrence R. (2000). "The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds", *Reading Research Quarterly*, 35(2): 252–275.
- Skaftun, Atle. (2020). "Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy", *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1): 238–258. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Sturk, Erika. (2023). "The teaching of writing across the curriculum in school years 4-6 in Sweden", *Written Communication*, 40(3): 892–942. DOI: <https://doi.org/10.1177/07410883231169505>
- Sturk, Erika, Randahl, Anne-Christin, & Olin-Scheller, Christina. (2020). "Back to basics? Discourses of writing in facebook groups for teachers", *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2): 1–24. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tracy, Sarah J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tørnby, Hilde. (2019). *Picturebooks in the Classroom: Perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Curriculum for Norwegian (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nno>
- Walldén, Robert (2023). Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 73–99. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.03>
- Walldén, Robert (2022). Going off the rails with Sally Jones: Promoting literary understanding in character-focused read-aloud discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1–24. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.391>
- Walldén, Robert (2021). "Den här föräldern smörjer tant Mittprick litegrann" – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30. DOI: <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i1.26902>

- Walldén, Robert. (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet. DOI: <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Winzell, Helen. (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämnesläraryrket och lärarutbildningen*. Doktorshavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vuorenmaa, Sari. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Yassin Falk, Darin. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- You, Chengcheng. (2021). "The necessity of an anthropomorphic approach to children's literature", *Children's Literature in Education*, 52: 183-199. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09409-6>

Bilaga 1

Intervjuguide

Vad är era spontana tankar kring hur arbetet med Migrants gick?

Var det något som överraskade er? Något ni skulle göra annorlunda?

Vad var det viktigaste som eleverna skulle lära sig eller få med sig under arbetet? Hur visade det sig?

Hur tänkte ni kring boken och bokvalet?

Hur landade boken hos eleverna?

Vad är den största vinsten med att arbeta med textlösa bilderböcker? Hur visade det sig i detta upplägget?

Vad krävs för att eleverna ska uppskatta arbetet med textlösa bilderböcker?

Hur gör ni för att stödja det?

Hur skulle ni beskriva samarbetet er emellan?

Kraftfull kunskap och epistemisk kvalitet när svenska som andraspråk samläses med svenska i årskurs 6

Anna Lindholm, Anna Winlund och Robert Walldén

1. Inledning

Under det senaste decenniet har den svenska skolan präglats av en ökande språklig och kulturell heterogenitet. Idag beräknas ca 27 % av eleverna i svensk grundskola ha utländsk bakgrund, det vill säga att eleverna är födda utomlands eller i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket 2024). Denna elevgrupp är mycket heterogen och vissa av eleverna läser skolämnet svenska (sve) medan andra efter behovsprövning läser svenska som andraspråk (sva). Ibland undervisas elever som läser sva i separerade undervisningsgrupper och ibland samläser de med elever som läser svenska – vilket kan medföra både utmaningar och möjligheter (Lindholm m.fl. 2024; Uddling m.fl. 2023). I den här studien undersöks undervisning, och lärarnas uppfattningar om denna, då sva-elever samläser med sve-elever i två mellanstadieklaser i en svensk grundskola.

Skolämnet svenska som andraspråk har sedan 1995 en egen kursplan med tillhörande betygskriterier i både grundskola och gymnasium¹. Det har sedan starten varit omdiskuterat, och inte sällan ifrågasatt, utifrån olika perspektiv (Sahlée 2017; Siekkinen 2021; Skolverket 2018, 2022a). Wedin och Straszer (2022: 2) pekar på flera aktuella utmaningar som handlar om ämnets, och sva-elevernas, status, frågor om elevernas inkludering i, eller segregering från, ordinarie svenskundervisning och bristande kunskap om ämnet liksom brist på utbildade sva-lärare (Economou 2015; Skolverket 2022a). Sammantaget leder dessa tveksamheter enligt Wedin och Straszer (2022: 4) till ett behov av att tydliggöra gränserna mellan sve och sva, liksom att skapa rutiner för att behandla den heterogenitet som präglar elevgruppen. I de reviderade kursplanerna i sve och sva (Skolverket 2022) synliggörs en större skillnad mellan svenskämnen och undervisningen i sva ska genomgående utgå från ett andraspråksperspektiv, vilket bland annat innebär att aspekter som ordförrädsutveckling (se även Ridell & Walldén 2023), uttal och kommunikationsstrategier betonas tillsammans med ett kontrastivt perspektiv på grammatiska strukturer i svenska språket (Skolverket 2022b). De ökade skillnaderna mellan svenskämnen har föranlett diskussioner om huruvida samläsning är möjlig eller om sva-elever nu måste undervisas i egen undervisningsgrupp (Lindholm m.fl. 2024).

¹ För en längre presentation och diskussion av ämnets innehåll och organisation, se Hedman & Magnusson 2018; Hedman & Magnusson 2021; Wedin & Straszer 2022.

Svenskämnet brukar beskrivas som svagare klassificerat än andra ämnen, som exempelvis matematik (Bernstein 2000, se t.ex. Hansson 2011). Det innebär att ämnet har otydligare gränser än andra ämnen, vilket medför en större variation i vilken ämneskunskap som ses som central. Det gör också att svenskundervisningen inte bara innehåller utbildning om ämnesspecifika färdigheter och förmågor, utan även ofta får axla rollen att ta upp och undervisa om frågor om normer och värderingar, och att utveckla elevernas förmågor som kan användas i olika ämnen (se även Thavenius & Thurén 2022). Samtidigt har sva-undervisningen åtminstone på policynivå fått en starkare klassifikation, det vill säga tydligare gränser, i förhållande till svenskämnet, vilket väcker frågor om hur ämnesspecifika aspekter omsätts i samläsningen. Syftet med föreliggande studie är att undersöka sva-undervisningen då ämnet samläses med sve i årskurs 6. Studien utgår från följande frågeställningar:

i) Vilka förutsättningar för fördjupade ämneskunskaper skapar undervisning i sva när ämnet samläses med sve?

ii) Vilka didaktiska val gör lärarna i sva-undervisning i samlad grupp och hur motiveras dessa?

Avsikten med denna studie är inte att jämföra elever som läser enligt kursplanen för sve med elever som läser enligt kursplanen för sva eller att ta ställning till om sva-ämnet bör undervisas integrerat med sve-ämnet i grundskolan. Ambitionen är snarare att bidra med både teoretiskt och praktiskt förankrad kunskap om förutsättningar för samläsning i svenskundervisningen. Studien bygger vidare på en tidigare publikation fokuserad på litteraturarbete (Lindholm & Walldén, 2025) genom att ge en bredare bild av undervisningen och belysa den ur andra teoretiska perspektiv.

2. Teoretiska utgångspunkter

För att analysera sva-undervisning då två olika svenskämnen samläses, liksom lärarnas didaktiska val av vad, hur och varför något ska undervisas, prövas i den här studien Michael Youngs (2009, 2013) teori om *powerful knowledge* (kraftfull kunskap) och tillhörande begrepp *epistemisk kvalitet* (Hudson m.fl. 2022a, 2023). Teorin kompletteras med Gert Biestas (2015) utbildningsfunktioner.

Kraftfull kunskap och epistemisk kvalitet

Begreppet kraftfull kunskap myntades av Michael Young (2009) för att fokusera på ämnesspecifik, systematiskt organiserad kunskap i utbildning. Kraftfull kunskap definieras som en specialiserad kunskap som drar gränser mellan akademiska discipliner och skolämnen och som skiljer sig från de erfarenheter eleverna tar med sig till skolan (Young 2009, 2013). Young

(2013) menar att den person som besitter kraftfull kunskap bättre kan förstå sin omvärld, kan tänka på nya sätt och få ett språk för att kunna delta i debatter om politik, moral eller andra frågor. Kraftfull kunskap beskriver således vilken kunskap i olika skolämnen som ger elever kunskaper och förmågor att påverka sina liv och belyser hur urvalet av kunskap kan ske i relation till de akademiska disciplinerna. I undervisningen om denna kunskap är *kraftfull professionskunskap* (powerful professional knowledge) också väsentlig, vilken avser lärares förmåga att undervisa ett ämnesspecifikt innehåll för en bestämd grupp elever (Furlong & Whitty 2017). Enligt Hudson (2018) avser begreppet *epistemisk kvalitet* relationen mellan lärares ämnesuppfattningar och kraftfull kunskap. Detta innebär att undervisningens kvalitet bedöms utifrån i vilken grad läraren har en djup förståelse för ämnet och kan transformera den kunskapen så att eleverna får möjlighet att utveckla en mer avancerad och användbar kunskap om världen. Epistemisk kvalitet kan således beskrivas som en indikation på hur ett ämnesspecifikt undervisningsinnehåll omsätts i undervisningen i interaktion mellan lärare och elev och därmed visa vad kraftfull kunskap innebär i olika ämnen på klassrumsnivå (Hudson m.fl. 2023). Ämneskunskaper kan utvecklas som tre olika typer av kunskap (Winch 2013), i vad som kallas epistemisk progression (epistemic ascent). Den epistemiska progressionen beskriver hur ämneskunskaper kan utvecklas på ett kontinuum från novisens begränsade vardagliga kunskap (*knowledge by acquaintance*) till ämnesexpertens "sophisticated higher-order" -kunskap och inbegriper "kunskap om" (*knowledge that*) och "kunskap hur" (*knowledge how*) (Hudson m.fl. 2023). Vardaglig kunskap handlar om kunskap som erhålls genom direkt erfarenhet snarare än formell inläring eller explicit undervisning. När en person smakar en frukt för första gången vet hen hur en mango smakar efter att ha ätit den, men att förklara smaken för någon som aldrig provat kan vara svårt. Den andra kategorin "kunskap om" handlar om att utveckla kunskaper i ett ämne, dvs. att veta att något är sant baserat på fakta, begrepp eller information. Denna kunskap lärs ofta ut genom undervisning och möjliggör för elever att förstå ett ämne på en djupare nivå, då den inte bara bygger på erfarenhet. Kunskap om verbs böjningsformer är ett exempel på "kunskap om". "Kunskap hur" handlar om att använda den vardagliga kunskapen och "kunskapen om" någonting för att kunna dra slutsatser om något, vilket är en väsentlig del av ämnesexpertisen. Det handlar alltså om att tillämpa kunskapen i olika sammanhang och det är kunskap som utvecklas genom övning och reflektion. Ett exempel med utgångspunkt i språkundervisning kan vara att kunna använda grammatiska regler korrekt i tal och skrift, inte bara veta vad de heter. I "kunskap hur" ingår också ämnesexpertens förmåga att analysera, dra slutsatser och reflektera kritiskt. Den epistemiska progressionen kan användas för att analysera i vilken utsträckning eleverna får möjlighet att utveckla kraftfull kunskap. På ett kontinuum finns den vardagliga kunskapen i ena änden (låg epistemisk kvalitet) och "kunskap hur"

i den andra (hög epistemisk kvalitet). I artikeln avser vi använda dessa begrepp för att undersöka undervisningen.

Det kan vara särskilt intressant att utforska epistemisk kvalitet i ämnet sva i klassrum då det samläses med sve, vilket är fallet i föreliggande studie. Med tanke på att språkämnerna generellt betraktas som relativt svagt klassificerade (Bernstein 2000, se även diskussion ovan) kan undervisningen i samlad grupp bidra till att de olika svenskämnenas gränser blir ännu svårare att urskilja samtidigt som moment som utmärker respektive ämne kan vara svårare att införliva i undervisningen. Exempelvis skiljer sig kursplanen i svenska som andraspråk från kursplanen i svenska genom att betona flerspråkighet, uttalsundervisning, kontrastiva perspektiv på grammatik samt ett fokus på ord och uttryck i texter eleverna möter (Skolverket 2022a). Skillnaderna i det centrala innehållet pekar bland annat mot ett mer explicit språkligt fokus när skönlitterära texter läses i sva-undervisning samtidigt som formuleringarna är likartade gällande till exempel textval, genrekunskaper och förmågan att urskilja texters budskap (diskuteras i Ridell & Walldén 2023; Walldén & Nygård Larsson 2022). Att ämnesspecifikt innehåll behandlas substantiellt är en förutsättning för elevernas möjligheter att utveckla kraftfull kunskap. Grammatiska kunskaper kan ses som värdefulla både i sig själva (kunskap om) och för att stödja språkliga förmågor (kunskap hur) i både första- och andraspråksundervisning (t.ex. Ellis 2016; Myhill m.fl. 2012). Det är inte i sig kraftfull kunskap att identifiera ordklasser i en text, men den kan vara det om kunskapen används för att förstå språkets systematiska struktur eller för att analysera och stödja språkanvändning i olika sammanhang (se även Walldén m.fl. 2025).

Kraftfull kunskap i relation till Biestas utbildningsfunktioner

I ramverket om kraftfull kunskap som beskrivs i Hudson m.fl. (2023) betonas relationen mellan den akademiska disciplinen och skolämnet. Kulbrandstad och Ljung Egeland (2019) poängterar att relationen mellan vetenskapsämnet och skolämnet i huvudsak gäller själva kunskapsinnehållet. När det gäller skolans uppdrag värderas dock även andra dimensioner av kunskap, menar författarna, och refererar till Biestas (2015) så kallade utbildningsfunktioner. Utbildning handlar nämligen, enligt Biesta (2015) inte bara om att förmedla kunskap utan också om att forma individers identitet, sociala integration och personliga utveckling. Utbildningens tre funktioner utgörs av 1) kvalifikationsfunktionen (qualification), vilket betyder att utbildning syftar till att utveckla elevernas kunskaper, färdigheter och kompetenser för att möjliggöra deras deltagande i samhället och arbetslivet, 2) socialiseringsfunktionen, vilken fokuserar på hur utbildning bidrar till att forma elevernas identitet, värderingar, och normer, samt deras integration i samhället, liksom 3) subjektiveringfunktionen, som handlar om hur utbildning bidrar till elevernas personliga och individuella utveckling, inklusive deras förmåga att

tänka självständigt, kritiskt och reflekterande. Dessa tre funktioner kan inte fullständigt separeras från varandra:

Although we can distinguish between the three domains of purpose, they cannot really be separated. Even if we are ‘just’ trying to give our students some knowledge, we are also impacting on them as persons — to have knowledge will, after all, potentially empower them—and, in doing so, we are also representing particular traditions, for example by communicating that this particular knowledge is more useful or valuable or truer than other knowledge. (Biesta 2015: 78)

Biesta (2015) menar att läraren alltid behöver balansera mellan dessa funktioner, och de didaktiska valen måste bygga på lärarens bedömningar av vad som är syftet med undervisningsmomentet i ”konkreta och unika situationer” Biesta (2015: 79). Den utbildningsfunktion som Biesta (2015) kallar kvalifikation handlar alltså om de färdigheter och kompetenser som anses nödvändiga för att kvalificera sig för arbets- och samhällslivets krav, vilket motsvarar Youngs (2009) begrepp för kraftfull kunskap. Utbildning handlar dock även om att knyta an till särskilda beteenden och traditioner (socialisering) och påverka elevernas utveckling som individer (subjektivering). I föreliggande studie används Biestas utbildningsfunktioner för att vidga perspektivet bortom kvalifikation och därmed ge en mer nyanserad belysning av lärares didaktiska val i undervisning då sva samläses med sve.

3. Tidigare forskning

Tidigare forskning om sva har framför allt fokuserat på tre områden: inlärn timer av svenska ur ett lingvistiskt perspektiv, sociala och utbildningsvetenskapliga perspektiv på skolämnet sva samt didaktiska perspektiv (Wedin & Straszer 2022). Dock saknas kunskap om vad som karaktäriserar sva-undervisning (både i separerad och samlad undervisningsgrupp), särskilt i tidiga skolar. Något som också konstaterats vara relativt eftersatt i forskning om sva är litteraturundervisning (Hedman & Lubińska 2022). Hedman och Magnusson (2019, 2020a, 2024) har bland annat studerat sva-elevers erfarenheter av att läsa sva på gymnasiet där eleverna framhåller vikten av lärarens pedagogiska stöttning i såväl språk- som litteraturundervisningen och pekar på att kursplanen i sva betonar flerspråkiga dimensioner som relaterar till flerspråkighet och identitet. Dessutom menar en av eleverna att språkjämförelser bidrar till en ökad medvetenhet om den egna språkinlärn timer. Den typen av metaspråkliga perspektiv finns i sva, men inte i sve och eleven poängterar att det är ett av skälen till valet att läsa sva, vilket är ett frivilligt val i gymnasieskolan (Hedman & Magnusson 2019).

Föreliggande studie bygger vidare på tidigare rapporterade empiriska studier som rör sva-undervisning i vuxenutbildning samt kombinerad sve/sva-undervisning i grundskolan. I vuxenutbildningskontexten har empiriska

studier av litteraturarbete pekat på möjligheten att integrera ett språkligt fokus på ett sätt som både främjar ett språkligt lärande och fördjupar diskussionerna om det lästa (Walldén 2019; Walldén & Nygård Larsson 2021). Gällande grundskolan har en studie av integrerad undervisning i svenskämnen belyst en lärares strategier för att stimulera boksamtal och tillgängliggöra skönlitterärt språkbruk i årskurs 4 (Walldén 2022a; Walldén & Nygård Larsson 2022). Vidare visade en klassrumsstudie i årskurs 6 (Walldén 2022b) att sva-undervisning lade tonvikten vid att eleverna utvecklade skrivfärdigheter specificerade i kursplanen samt vid deras insocialisering i en given ordning utan möjligheter att perspektivera eller kritiskt reflektera över undervisnings-innehållet. Utifrån Biestas utbildningsfunktioner (se teoriavsnitt) innebar det att elevernas möjlighet till subjektivering begränsades genom att företräde gavs till kvalifikation och socialisering. Som kontrast visade Granqvists (2023) studie av integrerade gymnasieklassrum en potential i litteratur-undervisning i blandade sve/sva-klasser i gymnasieskolan, då en sva-elev har erfarenheter av flykt, som de andra eleverna saknar, och som ger dem alla "epistemic access" till ett ämne som kan vara svårt att förstå och uttrycka sig om. Utifrån Biestas utbildningsfunktioner skapades även förutsättningar för sva-elevernas subjektivering, genom att deras unika erfarenheter synliggjordes och blev en del av läspraktiken.

När det gäller tidigare forskning om kraftfull kunskap i olika ämneskontexter har bland annat två temanummer med svenska forskare och två antologier med internationella forskare publicerats (Hudson m.fl. 2022a, 2022b; Stolare m.fl. 2023a, 2023b). Få studier handlar emellertid om kraftfull kunskap i språkämnen. Eftersom skolämnen är kopplade till olika akademiska discipliner, vilka är grundade i olika teoretiska traditioner, kan epistemisk kvalitet se olika ut i olika skolämnen (Hudson m.fl. 2023). Wegner m.fl. (2022) har utvecklat en modell som beskriver hög och låg epistemisk kvalitet i relation till undervisning om språk och språkanvändning. Hög epistemisk kvalitet definieras som kunskap som främjar både kunskap *om* och kunskap *hur*. Det innebär erkännande och främjande av kreativ användning av språkliga repertoarer. En låg epistemisk kvalitet betonar i stället traditionell skolkunskap på ett ensidigt sätt, med fokus på repetition och memorerad kunskap om språkliga normer och användning. Denna typ av "kunskap om" är nödvändig, exempelvis när det gäller att lära sig språk, men eleverna behöver också ges möjligheter att använda sin kunskap, för att undervisningen ska motsvara en högre epistemisk kvalitet. I författarnas studie undersöks L1-undervisning i tidiga skolår i Tyskland och en lektion som beskrivs handlar om ordklasser där eleverna ska identifiera substantiv, adjektiv och verb med hjälp av färgade kort i en typ av quiz. Den typen av kunskap, dvs. att bara kunna memorera och upprepa ordklasserna utan att kunskapen tillämpas i språkanvändning, kan anses vara av låg epistemisk kvalitet. Resultatet kan knytas till nationella diskussioner om att i synnerhet sva riskerar att få drag av ett färdighetsämne där språklig kunskap bearbetas isolerat (Economou

2018), något som kan motverkas om språkliga aspekter uppmärksammas i meningsfulla och funktionella sammanhang (se Walldén 2019; Walldén & Nygård Larsson 2021). Exempel på detta visades i en tidigare studie delvis baserad på samma material som aktuell publikation (Lindholm & Walldén 2025).

Med utgångspunkt i en enkätstudie om lärares antaganden om att använda litteratur i undervisningen i finska klassrum (med lärare i olika ämnen från åk 1–9) framkommer exempel på undervisning av såväl hög som låg epistemisk kvalitet (Grünthal m.fl. 2022). Kännetecknande för undervisning av låg epistemisk kvalitet är att eleverna endast får använda litteraturen för att utveckla ”kunskap om” något i ett ämne, dvs. söka faktakunskap eller svara på specifika innehållsfrågor utifrån en läst text. Att låta eleverna skriva boktips efter att ha läst en bok, är en vanlig metod bland lärare som undervisar yngre elever. Dessa exempel, som fokuserar på individuella uppgifter kopplade till läsning, anses dock inte främja utvecklingen av kraftfull kunskap. Hög epistemisk kvalitet skulle i stället exempelvis innebära att eleverna, genom gruppdiskussioner och social interaktion, uppmuntras att uttrycka sina tolkningar och även jämföra dessa med andras tolkningar av de lästa texterna. Den här typen av undervisning kan leda till en ökad medvetenhet om både språket och texten och på så sätt leda till en djupare förståelse av innehållet. Författarna betonar att elevers engagemang och motivation för läsning är en av de viktigaste aspekterna för att nå hög epistemisk kvalitet i litteraturundervisningen. Att eleverna får uppskatta litteraturläsning och att de får kunskap genom litteraturen samtidigt som de får utveckla ett kritiskt tänkande är i högsta grad aspekter av kraftfull kunskap (Grünthal m.fl. 2022).

McLean Davis m.fl. (2022) utforskar i en longitudinell studie nyutexaminerade ämneslärares uppfattningar om litteratur som kunskapsinnehåll i modersmålsämnet (här engelska) i Australien och försöker identifiera ”distinctive forms of knowledge” (s. 110) som är viktig i litteraturundervisning. I resultatet framkommer att lärarnas resonemang om kraftfull litterär kunskap utvecklas över tid genom att deltagarna får ökad erfarenhet samt möjlighet att reflektera över sin undervisning. En av lärarna menar att hon har ett ansvar att se till att alla elever får möjlighet att förstå och analysera litteratur men också att de kan uttrycka sin litterära förståelse – både i tal och skrift. På så sätt integreras arbete med att utveckla elevernas läs- och skrivfärdigheter samtidigt som de utvecklar den litterära förståelsen. Denna koppling mellan läs- och skrivfärdigheter och litteraturarbete beskrivs som en viktig del av kunskapsinnehållet i modersmålsämnet. Vidare framhåller flera lärare att det eleverna ska lära sig i litteraturundervisningen till stor del handlar om ”reading the world” (McLean Davis m.fl. 2022: 119), alltså att förstå sin omvärld. Andra exempel på vad som enligt resultatet utgör kraftfull litterär kunskap är: ”knowledge about humanity and its worlds as conveyed in literary texts”, ”knowledge of the ideas and contexts that

produced particular texts” samt “education of the emotions and to more general intellectual and philosophical growth” (s. 119). Även McLean Davis m.fl. (2022) betonar vikten av att eleverna är engagerade för att de ska utveckla en god litterär förståelse och kopplingen mellan kunskap *om* och kunskap *hur* är väsentlig för att undervisningen ska nå en hög epistemisk kvalitet. Epistemisk kvalitet i nationella modersmålsämnen har således främst studerats med utgångspunkt i enkätstudier och lärarintervjuer, men oss veterligen finns inga studier som undersöker begreppet vare sig i sva-ämnets undervisningspraktik eller i sve/sva-undervisning i samlad grupp. Föreliggande studie ämnar därmed utforska vad som utgör kraftfull kunskap i denna relativt utforskade kontext.

4. Metod och material

Studien är finansierad av Crafoord och data samlades in under åtta veckor, våren 2023, i två klasser (årskurs 6) på två skolor i en mellanstor kommun i Sverige. En stor andel av eleverna hade utländsk bakgrund, vilket innebär att eleverna är födda utomlands eller födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands (Skolverket 2024). Skola 1 är en F–6-skola med ca 200 elever varav ungefär hälften hade utländsk bakgrund läsåret 2022–2023 och Skola 2 är en 4–9-skola med ca 300 elever varav cirka 70 procent av eleverna hade utländsk bakgrund läsåret 2022–2023 (Skolverket 2024). Siffrorna speglar fördelningen i de undersökta klasserna väl men det var en något högre andel elever med utländsk bakgrund (ca 60–70 procent) i klassen på Skola 1. Av alla elever med utländsk bakgrund studerade ungefär hälften sva och hälften sve. De språk som talades var huvudsakligen arabiska, somaliska och dari/persiska, albanska och olika varianter av kurdiska.

Materialet samlades in av Lindholm och består av semistrukturerade intervjuer med undervisande lärare, 31 audioinspelade klassrumsobservationer, fältanteckningar och foton (se Tabell 1). Klassrumsobservationerna genomfördes som deltagande observation (Denscombe 2018), men forskaren intog i huvudsak en passiv roll längst bak i klassrummet. Lektionerna och intervjuerna ljudinspelades med en diktafon och materialet transkriberades ordagrant med standardsvenska. Eftersom observationsmaterialet var omfattande transkriberades utvalda delar med relevans för artikelns syfte (ca 27 000 ord). Fältanteckningarna fungerade som ett stöd för urvalet, då dessa i detalj beskrev vad undervisningen handlade om. I Tabell 1 visas antalet klassrumsobservationer som gjorts på respektive skola. Sammantaget består observationsmaterialet av 31 lektioner motsvarande 38,5 timmar. Lärarintervjuerna genomfördes i juni, efter terminsslut. De ljudinspelades och varade mellan 55 och 71 minuter.

Tabell 1: Materialöversikt

Material	Materialets omfattning
Klassrumsobservationer	Skola 1: 12 audioinspelade lektioner (lektionernas längd var mellan 30 och 80 min). Totalt 990 minuter = 16,5 timmar Skola 2: 19 audioinspelade lektioner (lektionernas längd var mellan 40 och 90 min). Totalt 1305 minuter = 22 timmar
Fältanteckningar	Skola 1: 5300 ord Skola 2: 9200 ord
Foton	263 (99 skola 1 och 164 skola 2)
Lärarintervjuer (audioinspelade)	Lärare 1 55 min. Lärare 2 71 min.

Deltagare och kontext

Lärarna, som rekryterades via våra professionella nätverk, benämns fortsättningsvis Catrine och Sofie. De var erfarna, behöriga i både svenska och svenska som andraspråk och hade arbetat som lärare i 38 (Catrine) respektive 20 (Sofie) år. Vid studiens genomförande var de båda även förstelärare i kommunen, vilket innebär att de hade en karriärtjänst där de bland annat ansvarade för att bedriva olika kompetensutvecklingsprojekt. De två skolorna organiserade undervisningen enligt kursplanerna för sva och sve i kombinerad grupp, eftersom lärarna ansåg att det var mest gynnsamt för elevernas språkutveckling. De elever som läste enligt kursplanen för sva bedömdes inte ha nått en tillräcklig språklig nivå i svenska för att kunna följa kursplanen för sve. I Catrines klass gick 24 elever och halvklasserna bestod således av tolv elever i varje grupp. Vid ett tillfälle i veckan undervisades båda grupperna tillsammans, av schematekniska skäl. På Sofies skola var klassen uppdelad i två grupper på alla sva/sve-lektioner men lektionerna låg parallellt och de två grupperna undervisades av två olika lärare. Lärarna samplanerade dock undervisningen. Sofies grupp bestod av tio elever, varav majoriteten hade flerspråkig bakgrund och vissa läste sve medan andra läste sva. Utgångspunkten i vår studie var att följa ordinarie undervisning och det visade sig att båda lärarna i huvudsak arbetade med skönlitteratur vid tiden för datainsamlingen.

Analys

Lindholm och Walldén gjorde inledningsvis en tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke 2006) av observationsmaterialet, med utgångspunkt i fältanteckningarna. Innehållsliga teman kodades och kategoriserades och de preliminära teman som identifierades i undervisningen var grammatik, allmänbildning, litterär förståelse i samspel med språklig stöttning, studieteknik och stödstrukturer. Relevanta undervisningssekvenser transkriberades därefter.

Intervjutraskripten kodades först av Winlund i Nvivo. Eftersom Winlund inte var bekant med observationsmaterialet möjliggjorde detta ett förutsättningslöst urskiljande av mönster som sedan diskuterades gemensamt bland författarna i förhållande till materialet som helhet. Detta användes som utgångspunkt för att bearbeta och formulera de slutliga teman och underteman som presenteras i resultatavsnittet. I analysarbetet växades fokus mellan teori och empiri i ljuset av frågeställningarna (Tracy 2020), vilket innebar att preliminära teman som det fanns begränsat underlag för, eller som inte svarade tydligt mot forskningsfrågorna, förkastades (t.ex. studieteknik) samtidigt som andra teman modifierades eller tillkom (t.ex. flerspråkighet). Denna del av processen innebar även att ytterligare sekvenser transkriberades.

Analysprocessen kännetecknades av ett abduktivt förhållningssätt (Timmerman & Tavory 2012) med kontinuerliga rörelser mellan empiri och teoretiska perspektiv, där de mönster och teman som identifierades i empirin väckte behov av lämpliga teoretiska redskap som inspirerade oss att återvända till empirin. Efter den initiala tematiseringen vände vi oss till begreppet kraftfull kunskap och analyserade relevanta undervisningssekvenser utifrån epistemisk kvalitet med fokuset på den kunskap som främst utvecklas i skolkontexten: kunskap *om* och kunskap *hur* (Hudson m.fl. 2023). För att mer nyanserat belysa både undervisningen och lärarnas utsagor om den vände vi oss i ett senare läge till Biestas utbildningsfunktioner för att fånga didaktiska val relaterade till elevernas subjektivering och socialisering.

Forskningsetik

Projektet följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet 2024). Eleverna informerades och tillfrågades om medverkan i skolan av först lärarna och sedan Lindholm, och en skriftlig samtyckesblankett skickades hem till vårdnadshavarna för underskrift. För att säkerställa att föräldrarna tagit del av informationen på samtyckesblanketten informerades de även om studien på nästkommande utvecklingssamtal, vilket skedde under tiden för materialinsamling på båda skolorna. Eleverna informerades muntligen om studiens syfte och upplägg, hur materialet skulle hanteras, förvaras och pseudonymiseras samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan att ange något skäl. Av etiska skäl avstod vi från att samla in uppgifter om eleverna som kan vara känsliga, t.ex. språkbakgrund.

5.Resultat

5.1 Lärarnas didaktiska reflektioner kring integrerad sve- och svaundervisning

Lärarna reflekterar över valet att undervisa sve/sva i samlad grupp. Catrines skola har under många år haft en stor andel elever med utländsk bakgrund och har valt att undervisa sve och sva i samma undervisningsgrupp. Hon berättar

vidare att de haft få nyanlända elever de senaste åren. Ett flertal av eleverna är födda i Sverige eller har varit i landet ett antal år, några av dem sedan 2015, i samband med flyktingvågen. Sofie betonar att behoven kan variera i olika klasser och att de på skolan har en flexibel organisation av sve/sva-undervisningen. Ibland fungerar ett tvålärarsystem bra och ibland behöver vissa elever undervisning i en mindre grupp. Båda lärarna hade vid tillfället då studien genomfördes möjlighet att undervisa eleverna i halvklass och uttrycker att fördelarna med att undervisa sve/sva i samma undervisningsgrupp är att alla elever gynnas av en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Sofie poängterar att även studievana elever utmanas och menar också att det är viktigt "att det finns en stomme som drar så att alla lyfts". Hon fortsätter: "Eleverna behöver förebilder och inte bara lärarna, utan varandra som förebilder och tillsammans". Hon påpekar att många elever inte använder svenska hemma, varför det är viktigt att de får rikligt med input på svenska i skolan – av både lärare och kamrater. Sofie tror därför att en separerad sva-undervisning skulle få negativa konsekvenser, i form av ökad stigmatisering och att det också skulle leda till att "barnen inte heller leker med varandra". Den integrerade undervisningen, då eleverna kan lära av varandra, kan på så vis tolkas som en förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla kraftfull kunskap i svenska (Young 2013) men också för Biestas (2015) socialisering, genom att eleverna deltar i gemensamma lekar.

Catrine menar dock att en konkret utmaning i sve/sva-undervisningen i samlad grupp är att få tillräckligt med tid till undervisning som fokuserar på andraspråksutveckling: "allt från ordförståelse till prosodi till liksom meningsbyggnad, många saker". Det är svårt att tillgodose alla elevers behov, i synnerhet om gruppen är mycket heterogen och om det till exempel finns nyanlända elever i klassen: "Här har det ju varit så att alla är nästan på samma nivå" och det underlättar då eleverna samläser sve och sva. Båda lärarna framhåller vikten av att göra en avvägning i undervisningen och Sofie säger: "det är så mycket man ska. Dels är det ordförståelsen, sedan är det, bildspråk och det kan vara uttryckssätt, det kan vara liknelser, och man vill skulle vilja stanna på varenda grej". Det är alltså inte helt enkelt att göra dessa avvägningar, vilket båda lärarna intygar. Om man hela tiden stannar upp i undervisningen för att förklara för sva-eleverna, kan det bli tråkigt för sve-eleverna, uttrycker lärarna, och det är en utmaning i samläsningen, menar Sofie.

Lärarna uttrycker således att det kan vara svårt att ge utrymme åt delar av innehållet som utmärker sva-ämnet när det samläses med sve-ämnet, såsom uttal och ett fokus på ord och uttryck. Detta innebär att det kan vara svårt att undervisa med hög epistemisk kvalitet i sva när det kombineras med sve (Hudson m.fl. 2023). Samtidigt framhåller lärarna att fördelarna med samläsningen är fler än nackdelarna i deras nuvarande grupper, och att de därför valt att undervisa eleverna tillsammans. Förebilder och en riklig input

betonas av Sofie, och båda lärarna nämner att den explicita undervisningen med stödstrukturer gynnar alla elever och som Catrine poängterar underlättar det att undervisa eleverna tillsammans när de är på "samma nivå". Sammantaget motiverar lärarna samläsningen av sve och sva genom att peka på faktorer som kan kopplas till utveckling av kraftfull kunskap i sva, samtidigt som de lyfter en viktig socialiseringsfunktion.

5.2 Stödstrukturer för språk- och kunskapsutveckling

I både undervisningen och lärarnas utsagor om den var olika typer av stödstrukturer utmärkande. Detta framgår i följande underavsnitt.

5.2.1 Läsning och litterär förståelse

Den observerade undervisningen karaktäriserades av att den innehöll stödstrukturer i alla moment, inte minst när det gäller att stötta elevernas litterära förståelse. Inför läsningen av det sista kapitlet i *Ett hål om dagen* inleder Sofie med att uppmärksamma kapitlets namn "Vi fyller igen hålen". Hon förklarar att namnet bygger på en ordlek: "Man kan leka med ord för vad är det för hål han menar, författaren?". Hon vänder sig till klassen och efter en kort stund svarar en elev:

Utdrag 1

Elev 1: De hålen de har fått gräva varje dag.

Läraren: De har ju fått gräva hål, hål, hål.

Elev 2: Vem? Vem är det som ska fylla igen dem?

Läraren: Ja, vem är det som ska fylla igen dem? Det kan vara en fråga att ha kvar i huvudet. Man kan också säga när man fyller igen hålen. Det är att man får förklaringar på saker och ting man inte förstår i boken. Så nu kommer författarens förklaringar till sånt som vi inte har fått svar på än. Och vad är det vi inte har fått svar på än i boken som vi är väldigt nyfikna på? Jag är väldigt nyfiken på vissa saker i alla fall. Jag har ritat, ni vet mina fantastiska....

Elev 3: Vad det är i den här...kistan

Läraren: Väskan, vad det är i väskan. Vad finns det mer?

Elev 4: Vart är Zeros föräldrar?

Läraren: Vart Zeros föräldrar är någonstans? Håll kvar det här i huvudet nu när vi läser sista kapitlet. Tredje delen. Vi fyller igen hålen.

I utdraget ovan uppmärksammar Sofie eleverna på att det bokstavligen uttrycket "att fylla igen hålen" också motsvaras av en metaforisk innebörd, vilket kan stärka deras kunskap om ordet. När en elev undrar vem som ska fylla igen hållen uppmanar Sofie gruppen att fundera på svaret inför läsningen av det sista kapitlet. Därefter får eleverna formulera frågor som de ännu inte

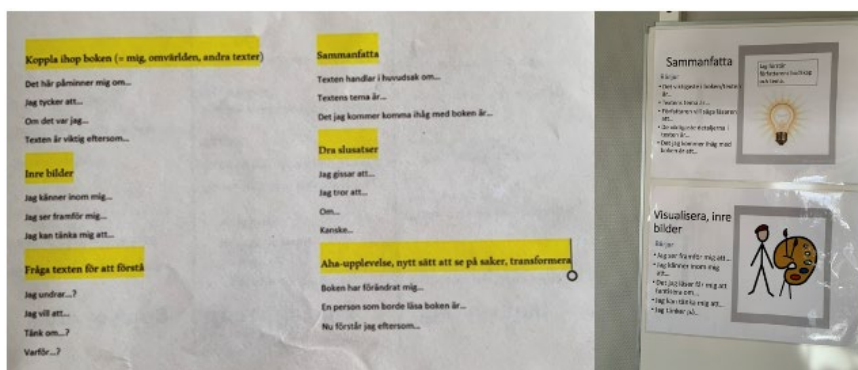
fått svar på i boken, vilket kräver att de drar slutsatser om de tidigare lästa kapitlen och således representerar en mer avancerad nivå av kunskap, då de ska omsätta kunskap *om* något i kunskap *hur* det ska användas i textanalysen (Hudson m.fl. 2023; McLean Davis m.fl. 2022). Utdraget exemplifierar därmed undervisning av hög epistemisk kvalitet.

Båda lärarna understryker vikten av högläsning eftersom det ger dem tillfälle att använda så kallade diskursiva strategier, vilket innebär att missförstånd eller språkliga oklarheter kan förklaras under läsningen (se även Lindholm & Walldén 2025; Walldén & Nygård Larsson 2022). Böckerna läses alltså högt, innehållet diskuteras och eleverna uppmuntras att reflektera kring innehållet, dra slutsatser och reda ut oklarheter. Dessa stödstrukturer möjliggör elevernas utveckling av litterär förståelse genom att de får verktyg för litteraturanalysen. Sofie poängterar att lärande är en process och att det är viktigt för eleverna att ”våga inte förstå”. Hon förklarar att hon vill utmana elevernas tolkningar och inferenser genom diskussioner och jämförelser, vilket pekar mot en undervisning av hög epistemisk kvalitet. Catrine uttrycker dock farhågan att den estetiska upplevelsen av läsningen förminskas genom upprepade avbrott: ”i en skönlitterär berättelse kan det ju inte hela tiden förklaras”. Eftersom hon menar att läsflytet är viktigt för upplevelsen av boken skulle ett övervägande fokus på ordförståelse alltså riskera att leda till undervisning med lägre epistemisk kvalitet. Utan avbrott kan det dock vara svårt att veta om eleverna följer med och har förstått innehållet. Det kan då istället medföra att eleverna inte får förhandla om missförstånd och därmed dra lärdom av eventuella misstag, vilket i sin tur vore ett uttryck för undervisning av låg epistemisk kvalitet (jfr. Hudson 2018; McLean Davis m.fl. 2022). Det tycks därmed vara utmanande att balansera de olika behoven vid läsningen. Catrine berättar att hon ibland stannar upp när hon högläser för att förklara ett ord och säger att ”ibland smyger jag in en förklaring”. Lärarna försöker alltså att anpassa undervisningen för att tillgodose kvalitet i båda svenskämnen.

Sofie använder ofta det så kallade ”guldpaperet” (se Figur 1) som ett stöd i arbetet med litterär förståelse. På guldpaperet står ett antal aktiviteter och strategier som kan hjälpa elever att läsa och tolka olika typer av texter. Till varje strategi finns också så kallade ”börjor”, vilka är explicita språkliga stödstrukturer till respektive strategi. Sofie betonar att det är viktigt att utmana eleverna när de arbetar med strategierna på egen hand. Ibland märker hon att eleverna ofta väljer samma strategi, och behöver styrning: ”Att utmana dem i att våga ta någonting annat som är lite svårare. Att man kan styra in dem”. Hon uttrycker att eleverna har svårt att överblicka sin egen läsning, gå in och ut ur boken, dra slutsatser och sammanföra information: ”att tolka är svårt. Det är jättesvårt”.

Både Sofie och Catrine framhåller att eleverna inte är så uthålliga när det gäller att läsa längre texter. I undervisningen försöker Catrine därför stötta eleverna i att träna sin uthållighet genom att säga: ”bestäm dig för antingen

en eller två sidor, sedan vilar du ögonen lite, men sen går du ner igen". Det här stödet uttrycks och upprepas muntligt då Catrine använder uttryck som "ner i boken/texten", "ögonmuskelträning" och "minneskrok". Det senare använder hon för att uppmärksamma eleverna på en strategi för att minnas något viktigt. I samband med att de läser *Det vita huset* har en av huvudpersonerna i boken samma namn som en elev i klassen, vilket Catrine fångar upp: "då gör man en minneskrok när man har en kompis med samma namn". Catrine vill överhuvudtaget få eleverna att tänka efter och ta vara på sin tid i skolan för att bli bättre på att läsa. Hon strävar också efter att eleverna ska förstå syftet med det de gör, för att medvetandegöra dem om sin inläring och deras möjligheter att påverka den: "De måste ju veta vad de ska använda det till" säger hon med syftning på undervisningsinnehållet. Det här bidrar alltså både till elevernas kunskap *om* innehållet och *hur* det ska användas, vilket kan ge eleverna möjligheter att fortsätta utvecklas på lång sikt, även efter att de har lämnat skolan. Detta är därmed betydelsefullt enligt Biestas (2015) subjektiveringsfunktion, men även enligt socialiseringsfunktionen, då eleverna undervisas om läspraktiker som värdesätts i den här undervisningskontexten.

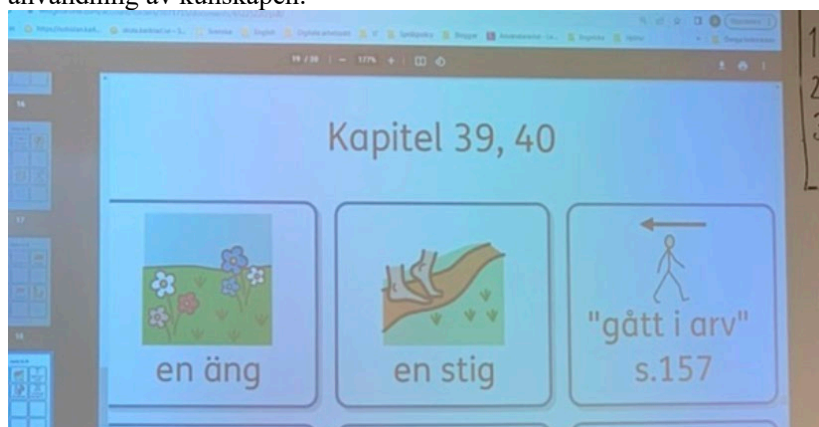


Figur 1. Stödmaterial ("guldappret") i det ena klassrummet.

Lärarna använder även bildstöd i undervisningen och reflekterar kring denna stödstruktur. Sofie berättar att hon har provat att använda ett digitalt bildstödsverktyg kallat *widgit online* för att förklara ord eller begrepp, exempelvis inför högläsningen av *Ett håll om dagen*. Eftersom en del bilder är otydliga i verktyget har hon även använt andra bilder från nätet. Vid något tillfälle får eleverna rita eget bildstöd till ord de uppfattar som svåra, som t.ex. "en piska". Catrine uttrycker att hon inte använder *widgit online* så ofta, även om de har tillgång till verktyget på skolan. Hon arbetar inte systematiskt med bildstöd i samband med högläsningen, men söker upp bilder på nätet och visar för eleverna vid behov, vilket bidrar till deras kunskap *om* ord. Under en lektion ska Sofie läsa vidare i *Ett håll om dagen*. Som vanligt före läsningen repeterar hon vad som har hänt i det föregående kapitlet och tar därefter fram

bildstöd från widgit online för att gå igenom de nya orden (se Figur 2). Hon förklarar med hjälp av eleverna vad som skiljer en äng från en gräsmatta och frågar dem därefter om skillnaden mellan en väg och en stig. Eleverna framför många förklaringar och en elev säger "väg i skogen". De utvecklar sina tankar vidare och konstaterar att en stig är mindre och smalare än en väg, att det finns rötter och grenar på en stig och att det bara är människor som kan vara på stigar – inte bilar. Sofie uppmuntrar eleverna: "Vi skulle kunna ha en hel lektion om stigar", och berömmar deras olika sätt att förklara ordet. Uttrycket "gått i arv" är inte lika lätt att förklara med en bild (se Figur 2) så det behöver redas ut. Hon frågar även eleverna om de har exempel på något som gått i arv i deras familjer, varpå två elever berättar att deras mammor har sjungit sånger som gått i arv. Sofie ägnar alltså mycket tid åt att förklara orden och vilka inferenser som kan göras, vilket innebär att eleverna får en djupare förståelse för orden och deras användning (Winch 2013). Undervisningen når på detta interaktiva sätt en högre epistemisk kvalitet än om bilderna endast visats okommenterade. Eleverna får goda förutsättningar att använda orden självständigt framöver och därmed använda kunskap *hur*.

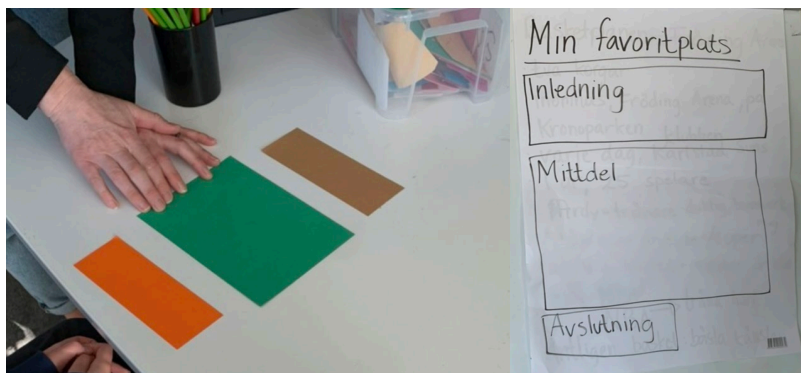
Diskussionen kring skönlitterära ord och uttryck gav även eleverna möjligheter att använda ett informellt språk för att skapa en förståelse, till exempel när en elev förklarade ordet "bandit" med slangordet "baxare". Detta tyder sammantaget på att elevernas språkliga repertoarer och erfarenheter värderades som en resurs för att bygga kraftfull kunskap om ords betydelser. Mindre vanligt var att lärarna gjorde kopplingar mellan språkliga drag i boken och skönlitterär stil. Ett undantag är när Catrine knyter användning av pronomen till berättarperspektiv samt kommenterar hur avsaknad av interpunktion kan representera en berättarteknik. Sådana samtal kan främja kraftfull kunskap om både språk och litterär framställning. Elevernas deltagande i dessa samtal var dock begränsat, vilket visar på utmaningen med att engagera eleverna i detta klassrum på ett sätt som främjar deras aktiva användning av kunskapen.



Figur 2. Exempel på bildstöd från widgit online

5.2.2 Muntlig förmåga

Enligt Sofie är muntliga redovisningar en av de uppgifter som eleverna har svårast med att strukturera: "Det här med tankekartor, det är svårt liksom, och jag har testat så miljoner olika varianter där". Hon berättar vidare att hon hittat ett sätt som hjälper eleverna att tänka: "det här var det enklaste faktiskt för dom att se att, så här bygger man den liksom. Och sen kan de ju få stöttningsmeningar". Sofie refererar här till ett lektionstillfälle då en elev förbereder en muntlig presentation. Hon informerar eleven om att hon ska förbereda en muntlig presentation på två minuter. Läraren hämtar ett blädderblock och skriver "Min favoritplats" och specificerar vilka delar som ska ingå: inledning, mittdel och avslutning. Eleven får tre färgade papper i olika storlek, som stöd vid själva redovisningen. Inledningen och avslutningen ska vara kortare, vilket de färgade pappren även tydliggör.



Figur 3. Stödmaterial för arbete med muntlig framställning.

Eleven stötts således i att utveckla kunskap *om* presentationers struktur då läraren knyter an till deras sinnen genom färgade papper i olika storlekar och därefter instruerar dem *hur* de ska tillämpa kunskapen i förhållande till det aktuella innehållet. Eleverna har exempelvis fått "börja-meningar" som kan användas för att inleda de olika delarna. Exemplet representerar undervisning av hög epistemisk kvalitet genom att eleverna ges förutsättningar att lyckas med sin muntliga presentation genom stödstrukturer för både innehåll och språk. Arbetet med uppgiften kan beskrivas som en process, under vilken elevens grad av kunskap ökar. Detta kännetecknar en rörelse från ytlig till djupare förståelse eller insikt.

I samband med muntlig framställning utgör uttalet en utmaning för några elever. Catrine menar att uttalsträningen har försummats i nuvarande undervisningsgrupp och lyfter särskilt fram träning av vissa fonem, som /u/ och /y/. Hon menar att läraren hade behövt sitta enskilt med vissa elever och visa hur munnen ska formas, vilket kan fungera i årskurs 4: "och det hör jag

på de här sexorna att det har de inte riktigt fått. Det är uttalet”. Den här försummelsen framstår som en konsekvens av samläsningen.

5.3 Formfokuserat lärande i kontext

Catrine har ofta ett fokus på ordens form i sin undervisning. Vid ett tillfälle ber hon exempelvis eleverna att lägga märke till hur sammansättningen "frihetsberövad" kan "dras isär" och förstås som "berövad på sin frihet". En elev förklarar "berövad" med "man tar" och Catrine omformulerar det ännu närmare vardagsspråket genom "ta bort någons frihet". Förutom att packa upp sammansättningar uppmuntrar Catrine även eleverna att observera avledningar av ord, vilket illustreras i utdraget nedan.

Utdrag 2

Läraren: Vad betyder 'två uniformerade poliser'? Vad kan 'uniformerad' komma från för ord? Kan du härleda och spåra lite? Vad låter det som? Vad tycker du?

Elev: Från uniform

Läraren: Från uniform ja. Och vad är en uniform för nåt då?

Elev: Klädsel

Elev: Polisen har en polisuniform, till exempel alltså det är kläder, poliskläder.

Läraren: Kläder som man har för ett visst yrke, precis. Vissa yrken kräver ju vissa kläder. Uniform är när det är mössa och allt möjligt så. Då sökläser vi, var var vi.

I utdraget visas hur det i Catrines undervisning finns en rörelse mellan litterärt och vardagligt språk. Hon packar upp ordet "uniformerad" och låter eleverna ge grundformen av ordet liksom ett konkret exempel, vilket Catrine sedan generaliserar ("kläder som man bär för ett specifikt yrke"). Undervisningsexemplet synliggör således vardaglig kunskap och kunskap om ordets struktur, i detta fall en adjektivering. Exempen "frihetsberövad" och "uniformerade" visar hur läraren uppmärksammar två vanliga principer för ordbildning på svenska – sammansättningar och avledningar. Uppmärksamheten på ordens struktur kan beskrivas som en strategi av läraren för att både främja elevernas metalingvistiska förståelse för det litterära språket och deras kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad. Exempen visar en undervisning av hög epistemisk kvalitet, då eleverna är aktiva i interaktionen med att "dra isär" och härleda ordens betydelse samtidigt som det speglar ett sva-specifikt ämnesinnehåll (jfr. Wegner m.fl. 2022).

Under perioden för datainsamling arbetade båda lärarna med grammatik vid några tillfällen och de fick i intervjuerna reflektera kring den här undervisningen då ämnena samläses. Catrine poängterar att de elever som har modersmålsundervisning brukar vara duktiga i grammatik: "De brukar faktiskt, nu generaliserar jag men de brukar vara duktiga i det för det får de via sin modersmålsundervisning". Elever som deltar i modersmåls-

undervisningen rustas enligt läraren i hög grad med kunskap som kan ses som kraftfull för alla elever oavsett språkbakgrund. Kunskap *om* språk har ett värde i sig själv, samtidigt som det kan stödja kunskap *om hur* språket används. Catrine berättar också att hon hela tiden har ett språkligt fokus i undervisningen och försöker uppmärksamma genus och pluralformer i samband med nya substantiv: ”jag försöker smyga in det, en bok flera böcker, när man ändå säger någonting”. Detta speglar Catrines uttryckta intention att ta till vara varje tillfälle att utveckla elevernas språk – ibland gör hon det planerat genom explicit undervisning av grammatiska företeelser och ibland mer spontant genom att påminna om pluraländelser som i exemplet ovan. Sofie har också genomgående ett språkligt fokus i undervisningen och betonar även hon vikten av ett funktionellt perspektiv. Hon uttrycker samtidigt en osäkerhet kring grammatikundervisningen och vad som är viktig kunskap för eleverna: ”blir det rörigt för eleverna? förstår de substantiv, för jag vet att på högstadiet jobbar de jättemycket med grammatik”. Sofie är mån om att prioritera den knappa tiden så att den används för att utveckla meningsfull kunskap för eleverna. Hon ger emellertid uttryck för att det ibland är svårt att avgöra vilket innehåll som ska prioriteras, särskilt i grammatikundervisningen. I samläst sve/sva-undervisning torde dessa didaktiska val vara än svårare att göra, då de elever som utvecklar svenska som andraspråk kan behöva en grammatikundervisning som tar hänsyn till just det.

5.4 Flerspråkighet som resurs – kraftfull kunskap för alla?

Enligt Cummins (2015) är det särskilt viktigt att elever som ska utveckla god läs- och skrivförmåga på ett andraspråk blir engagerade i undervisningen. En förutsättning för det är att elevernas kulturella och språkliga identitet bekräftas. Denna ambition speglas också i sva-ämnets kursplan, vilken anger att undervisningen ska vara kontrastiv, dvs. att eleverna ska kunna använda sina kunskaper i andra språk för att göra jämförelser mellan språk. I materialet finns något enstaka exempel på aktiviteter som rör formfokuserat lärande (jfr föregående avsnitt). Vid ett lektionstillfälle frågar till exempel Sofie en elev vad ”jag spelar fotboll” heter på kurdiska i samband med att hon talar om tempus. Eleven säger meningen på kurdiska varpå Sofie säger:

Utdrag 3

Läraren: Om du ska säga så här då, igår spelade jag fotboll, låter det på samma sätt då eller säger du på ett annat sätt då?

Elev 1: Ja

Läraren: Så då även i kurdiskan så är det olika.

Elev 2: Också här (flera andra elever instämmer i att det är olika former)

Elev 3: Jag också, alla språk tror jag.

I utdraget visas hur Sofie låter eleven översätta en mening till kurdiska för att uppmärksamma att det finns tempus i alla språk, vilket andra elever också instämmer i och därmed uttrycker kunskap *om*. I intervjuerna tillfrågades lärarna om i vilken utsträckning de knyter an till andra språk i undervisningen. Catrine berättar att hon använder andra språk i undervisningen för att kontrastera något eller visa kopplingar mellan språk, då ofta till engelska. Hon talar även om språk generellt i undervisningen. I undervisningen om ordklasser uppmuntrar Catrine elevernas delaktighet genom frågor och repetition av centrala begrepp. Hon inleder med att be eleverna definiera grammatik. Efter att en elev svarar "ordklasser" breddas diskussionen när en annan elev frågar om ordklasser är universella för alla språk, varpå Catrine förklarar att språk kan analyseras strukturellt oavsett vilket språk det gäller. I undervisningen gör läraren även andra kontrastiva kopplingar, exempelvis genom att i samband med en bildanalysuppgift relatera ordet "expressionism" till det engelska verbet *express*.

Däremot menar Catrine att det inte alltid passar att referera till elevernas andra språk: "jag frågar nog inte så mycket, vad heter det på ditt språk, för de vill inte skylta så mycket med det". Hon förklarar att många av eleverna har svenska som sitt starkaste språk och att inte alla elever med andra förstaspråk deltar i modersmålsundervisning. Det är inte helt enkelt att koppla undervisningen till elevernas språk om de inte själva uttrycker att det är viktigt för dem. Sofie uttrycker att hon gärna gör tvärspråkliga jämförelser i undervisningen även om hon inte gjort det så ofta när de arbetat med skönlitteratur. Liksom Catrine beskriver hon att det inte alltid är naturligt att fråga eleverna om vad ett ord heter på andra språk, då de ofta säger sig inte veta det. Även i Sofies klass talar många av eleverna med utländsk bakgrund svenska hemma, vilket föranleder att hon inte alltid frågar eleverna om andra språk. Dessa didaktiska val, som görs utifrån lärarnas kunskap om sina elever, vittnar om begränsade möjligheter att använda flerspråkigheten som en resurs och att undervisa kontrastivt, vilket alltså stipuleras i kursplanen i sva och potentiellt skulle bidra till elevernas utveckling av kraftfull kunskap. Sofie menar dock att flerspråkigheten är viktig och uppmanar ofta eleverna att fråga hemma om de inte vet vad något heter på förstaspråket. Ett sådant tillfälle inträffar när eleverna förbereder ett boksamtal och arbetar självständigt i sina loggböcker. Sofie hjälper en elev och de talar om vilka ledtrådar som finns i boken. Hon säger: "ledtrådar, vad heter det på arabiska?". Då eleven inte kan svara uppmanar Sofie eleven att fråga pappa när han kommer hem, för att bekräfta elevens flerspråkiga identitet, vilket i sin tur kan främja subjektivering. Eftersom arbetet med att främja språklig mångfald inte ingår i det centrala innehållet i ämnet svenska, kan det begränsa möjligheterna att ägna tid åt detta undervisningsmoment i samläsningen, trots att momentet potentiellt skulle utgöra kraftfull kunskap och möjlig subjektivering för alla elever.

5.5 Allmänbildning som en del av kombinerad svenskundervisning

Ett vanligt förekommande tema i lärarnas undervisning rör elevernas bildning och allmänbildning. Exempelvis uppmärksammar lärarna vid flera tillfällen antalet dagar i en viss månad, särskilda högtidsdagar som är röda dagar i almanackan eller andra dagar som ofta får uppmärksamhet i media, som Norges nationaldag den 17 maj. I följande utdrag har Sofie inledningsvis på lektionen tagit upp hur många dagar maj har och en elev säger att han inte vet men gissar på 29. En annan elev säger 31 varpå Sofie frågar eleverna varför det kan vara bra att veta det:

Utdrag 4

- Sofie:** Eller när kan det vara bra att veta det? ... eller är det oviktig kunskap?
[tystnad]
- Sofie:** Finns det några bra tillfällen? [tilltalar en elev]
- Elev:** Om någon frågar hur många dagar det är i månaden.
- Sofie:** Om man har en lärare som frågar [skrattar lite] då är det bra att veta, absolut. Finns det några fler tillfällen? Har ni hört ett ord som heter allmänbildning? Bildning, allmänbildning, har ni hört det ordet förut?
[flera elever säger nej]
- Sofie:** Nej, allmänbildning, det är ett ganska långt ord, vi säger det tillsammans, jag säger det först: allmänbildning.
[eleverna säger ordet tillsammans]
- Sofie:** Det är ett sammansatt ord: allmän – bildning. Kunskap, en bredd, en kunskap om saker o ting, kan vara en trygghet att ha när man blir vuxen, eller är på väg att bli vuxen, när man ska börja jobba, och folk pratar om saker, och så säger man så här: ja men maj vet du det har ju bara 28 dagar. Då tittar folk lite på dig och tänker, hm, då börjar den personen tänka men kan inte den här personen det. Då får den personen lite tankar om det, så det är en trygghet att ha kunskap om vissa saker, till exempel hur många dagar som finns i våra månader, vad Sveriges huvudstad heter, vilka länder som ingår i Norden, vem, vilken, eh statsminister vi har, det brukar man kalla för allmänbildning, att man har kunskap om det.

I utdrag 4 får eleverna kunskap om ordet *allmänbildning* när de får lyssna till det och därefter säga efter. Sofie förklarar dess form och betydelse, vilket illustrerar det integrerade språkliga fokus som har diskuterats i ett tidigare avsnitt. Läraren tydliggör också varför det kan vara bra att ha kunskap om vissa saker i t.ex. arbetslivet. Förutom kunskap *om* förklarar hon följaktligen också *hur* kunskapen ska användas, vilket kan ses som undervisning av hög epistemisk kvalitet (Wegner m.fl. 2022; Winch 2013). I intervjuerna reflekterar lärarna kring vikten av att undervisa om allmänbildning. Catrine

säger: ”det är också en sån där grej som jag tycker de ska ha med sig. Och då det är väl att jag försöker knyta, alltså kommer det upp någonting så går det att spinna på och jag tycker att de ska veta saker som händer runt om. Ja, vara allmänbildade och veta lite av varje”. Catrine undervisar även i bild och berättar att hon ofta arbetar tematiskt med ämnena, särskilt i svenska och SO. I fältanteckningarna noterades också att Catrine ofta gör kopplingar mellan olika ämnen och arbetsområden i sin undervisning. Den här möjligheten uttrycker Sofie att hon saknar, då hon bara undervisar klassen i sve och sva det här läsåret. När det gäller allmänbildningsperspektivet i undervisningen säger hon:

Det är väl också kanske en del i det här långsiktiga, alltså att, att... för att vara en medskapare och förstå samtalet och hela det här så behöver du ju en viss allmänbildning så att man inte blir bara den som står och inte är med och står vid sidan om och skapar, det skapar ett utanförskap, som är ja, det ser vi ju hur vad som händer i Sverige nu. Det är jätteallvarligt och jag tror att bildning är ju ett vackert ord och jag tycker att det är någonting som vi behöver stappa upp i skolan. Bild, att prata om bildningsbegreppet för det är ju också det är ju det tycker jag också, alltså, jag tycker är intressant, att vi behöver ha den synen, att det är ju det skola är. Det är ju en plats för bildning.

Sofie betonar alltså vikten av att tala om bildning i skolan och hänvisar till kursplanerna i sve och sva och inledningen till Lgr 22 (Skolverket 2022): ”det ska vi ju alltid ha som ett övergripande raster tänker jag”. Lärarna eftersträvar alltså att stärka elevernas kunskaper, som inte nödvändigtvis ingår i svenskämnen, vilket kan betraktas som en del av deras socialisering in i samhället och till deras utveckling som självständiga individer – till subjektivering.

I den undervisningssekvens som beskrivs ovan leder samtalet så småningom in på var eleverna lär sig saker förutom i skolan. Eleverna får då berätta om huruvida de äter middag tillsammans och hur det i så fall går till hemma hos dem och vad de talar om. En elev berättar att de äter middag tillsammans sittande på en matta på golvet i vardagsrummet och att de äter från ett stort gemensamt fat. Sofie verkar nyfiken när eleverna berättar och ställer följdfrågor. Efter en stund säger hon: ”mm vad spännande, nu kom vi in på ett litet sidospår, allmänbildning, hur kom vi dit då? jo, det var ju maj vi pratade om och så hoppade vi lite grann”. Hon fortsätter: ”Och jag ställde frågor och fick lära mig saker om er. Det är viktigt för mig”. Båda lärarna menar att det är viktigt att stärka elevernas flerkulturella identiteter och knyter i det här exemplet perspektivet till diskussionen om allmänbildning, med avväganden utifrån kännedom om elevgruppen.

6. Diskussion

I den här studien undersöktes vad som kan anses vara kraftfull kunskap (Young 2009) liksom lärarnas didaktiska val när skolämnet svenska som

andraspråk samläses med skolämnet svenska i årskurs 6. Lärarnas didaktiska val görs mot bakgrund av deras kraftfulla professionskunskap, som är en avancerad specialiserad kunskap och kompetens som utvecklas genom både utbildning och erfarenhet (Furlong & Whitty 2017). Dessa didaktiska val förmodas få betydelse för i vilken utsträckning eleverna kan utveckla en kraftfull kunskap i sva, men även för dessa erfarna förstelärare kan valen beskrivas som utmanande.

Utifrån observationer och intervjuer visar resultatet att svenskundervisningen i samlad grupp erbjöd rikligt med stödstrukturer för att möta ett utmanande undervisningsinnehåll. Dessa stödstrukturer gynnade enligt lärarna alla elever och var både skriftliga, visuella och interaktionella. En spänning var dock påtaglig på så sätt att lärarna även uttryckte att sva-ämnets innehåll inte alltid fick plats, såsom uttalsundervisning och grammatik med andraspråksfokus, vilket skulle behövas för att nå hög epistemisk kvalitet i sva-undervisningen.

Det integrerade språkliga fokuset, som synliggörs i denna studie, beskrivs som en grundläggande del av kunskapsinnehållet i modersmålsämnet (McLean Davis m.fl. 2022). För sva-ämnets del är det kanske än mer viktigt med ett integrerat språkligt fokus och den studerade undervisningen bar drag av olika typer av stödstrukturer som har associerats med sva-undervisning i tidigare forskning (Hedman & Magnusson 2020b, 2021) samt reflekteras i kursplanen för sva (Ridell & Walldén 2023). I litteraturundervisningen uppmuntras eleverna att uttrycka sina tolkningar och reflektera över det lästa, vilket kännetecknar undervisning av hög epistemisk kvalitet (Grünthal m.fl. 2022). Eleverna erbjuds olika typer av stödstrukturer, vilka får stor betydelse för sva-elevernans möjlighet att utveckla kraftfull kunskap. Lärarna lyfter dock även fram att stödstrukturerna är värdefulla för alla elever, i likhet med Hedman och Magnusson (2021). Förutsättningarna för att genomföra undervisning med hög epistemisk kvalitet påverkades emellertid av att elevernas engagemang och motivation för läsning skilde sig åt mellan elevgrupperna. I det ena klassrummet valde läraren en mindre utmanande bok, vilket sannolikt minskade förutsättningarna för den typ av tolkande samtal med utgångspunkt i metaforer som observerades i det andra klassrummet. Att eleverna var mer engagerade och aktiva i det andra klassrummet bäddade för en undervisning av högre epistemisk kvalitet (jfr Grünthal m.fl. 2022), eftersom elevernas aktiva bruk av kunskaperna är en indikation på en sådan kvalitet. Inte desto mindre sågs en tydlig ansats att hålla undervisningen på en hög nivå i det första klassrummet, genom till exempel ett framträdande metaspråkligt fokus både gällande ords former och, om än i mindre utsträckning, skönlitterära tekniker och stilgrepp. Denna typ av undervisning innehåller både kunskap om språk och kunskap hur språket kan användas för olika ändamål, vilket främjar elevernas utveckling av den språkliga repertoaren (jfr. Wegner m.fl. 2022).

En tidigare studie i årskurs 4, där läraren hade begränsad erfarenhet av sva-undervisning, visade en riklig förekomst av diskursiva strategier för att tillgängliggöra skönlitterärt språkbruk utan att förenkla (Walldén & Nygård Larsson 2022), något som även har lyfts fram som en viktig typ av stödstruktur av Hedman och Magnusson (2021). Detta var ett påtagligt inslag även i denna studie, där lärarna flera gånger nämnde att de "smög in" ordförklaringar och grammatisk information i klassrumssamtalen om skönlitterära texter. Samtidigt observerades, till skillnad från i Walldén och Nygård Larsson (2022), flera exempel på ett mer explicit språkligt fokus, till exempel genom att lärarna inte bara lyfte betydelsen av skönlitterära ord och uttryck utan även kommenterade deras form. Användningen av metaspråkliga uttryck som att "dra isär" sammansatta ord och "härleda" ord som har böjts till en annan ordklass kan anses bädda för elevernas utveckling av kraftfull kunskap, eftersom kunskap om ordbildning potentiellt kan användas självständigt av eleverna, vilket pekar mot en hög epistemisk kvalitet. Motsvarande språkligt fokus har även observerats i sva-undervisning av vuxna (Walldén 2019, 2020). Med tanke på att ords böjningsformer och ordklasser även utgör ett centralt innehåll i svenskämnet (Skolverket 2022b) kan det integrerade språkliga fokuset anses gynna båda elevgrupperna. I båda klassrummen finns emellertid även exempel på undervisning som inte når hög epistemisk kvalitet, i likhet med studien av Wegner m.fl. (2022). Exempelvis arbetar båda lärarna med att låta eleverna identifiera substantiv och verb i romanerna som de läser (kunskap om). Även om det är nödvändigt att memorera och repetera kunskap, är det lika viktigt att eleverna får tillämpa denna kunskap i olika sammanhang för att den ska betraktas som kraftfull – något som inte sker i alla situationer. De kontrastiva resonemangen kan gynna förståelsen av språk som system – det blev inte bara minneskunskap. Däremot fokuserade inte den observerade undervisningen på språklig tillämpning och analys, vilket dock inte kan tolkas som att det aldrig förekom i lärarnas klassrum.

Det finns goda argument för att metaspråkliga kunskaper gynnar både första- och andraspråkstalare (Ellis 2016; Myhill m.fl. 2012). I vår studie var mer renodlade inslag av grammatikundervisning få, vilket delvis kan förklaras av att detta moment hade fått större utrymme i klassrummen innan studien påbörjades. Dock riktar den osäkerhet en av lärarna uttryckte gällande grammatikundervisning, tillsammans med den sparsamma förekomsten av jämförelser mellan språk (se nedan), strålkastarljuset mot avsaknaden av nationell forskning som visar undervisningsstrategier och progression för grammatikundervisning i språkligt heterogena grundskoleklassrum. Den didaktiska utmaningen torde vara särskilt stor när sve och sva undervisas i samma grupp.

En aspekt av andraspråksdidaktik som observerades endast i ringa utsträckning var användning av andra språk än svenska i undervisningen. Att jämföra tempusbruk mellan olika språk, såsom en av de deltagande lärarna

gjorde vid ett tillfälle, ligger väl i linje med det kontrastiva perspektiv på grammatikundervisning som skrivs fram i gällande kursplaner. Att lyfta fram elevernas olika språkliga kunskaper och repertoarer kan ses som en källa till kraftfull flerspråkig kunskap samt, i förlängningen, subjektivering eftersom elevernas språkbakgrund kan antas vara varierande och betydelsefull för deras identiteter. Aspekter som relaterar till flerspråkighet och identitet har i tidigare studier (Granqvist 2023; Hedman & Magnusson 2019) lyfts fram som viktiga för elever som läser sva. Grammatikundervisningen som observerades saknade dock oftast detta kontrastiva element, samtidigt som lärarna själva lyfte fram att eleverna inte gärna ville skylta med sina olika språk i undervisningen (framför allt i Catrines klassrum). Flera faktorer kan tänkas spela in här, såsom kamratrelationer, bristande kunskaper i förstaspråken samt en medvetenhet om att språk tillmäts olika status oavsett vad lärarna säger. Det aktuella exemplet, som var inriktat mot en språklig struktur, visar dock att eleverna gärna deltog i samtalet och bekräftade överensstämmelsen mellan deras olika språk och svenska. En fråga som väcks är om flerspråkigheten kunde ha uppmuntrats i högre utsträckning om den skulle värderas inte bara i sva-ämnet utan även i svenskämnet, eftersom den kan bidra med kraftfull kunskap för alla (t.ex. Fuster & Bardel 2024; Lindholm m.fl. 2023). Ett kontrastivt förhållningssätt kan öka elevernas motivation och engagemang samt bidra till kunskaper om olika språk och generell kunskap om hur språk fungerar. Med tanke på det stora antalet elever som har olika språkliga bakgrunder i dagens skola är kunskap om språklig mångfald en aspekt av kraftfull kunskap som angår alla elever när de växer upp i ett flerspråkigt samhälle. Till skillnad från Granqvist (2023) och Hedman och Magnusson (2021) som visar hur elevernas flerspråkighet blir resurser under läsningen av skönlitteratur, finns få sådana exempel i föreliggande studie. Däremot uppmuntras elevernas flerspråkighet. Läraren Sofie frågar ofta om elevernas erfarenheter i samband med samtal om olika ämnen, och hon uppmuntrar dem att fråga hemma vad ord heter på deras förstaspråk. Flerspråkighet är en viktig del av sva-ämnet men vår studie visar även betydelsen av lärares didaktiska val (Biesta 2015) med utgångspunkt i den elevgrupp de har. Om elevernas kunskaper i förstaspråket är begränsade och därmed inte kan utgöra en fruktbar grund för att främja deras kvalifikation eller subjektivering, gör lärarna professionella avväganden utifrån lektionens syfte.

I relation till Biestas utbildningsfunktioner går det utifrån lärarnas didaktiska val att urskilja ett starkt fokus på kvalifikation, vilket framstår som väntat. I den integrerade undervisningen gällde det såväl kunskaper om språk och litteratur som utveckling av kommunikativa förmågor, vilket speglar svenskämnenas bredd och djup (Thavenius & Thurén 2022; Walldén & Nygård Larsson 2021). Utöver detta fanns det också ett framträdande fokus på socialisering, inte minst när det gällde att förvärva allmänna kunskaper som lärarna ansåg värderas högt i majoritetskulturen. Genom kollektiva uppmaningar poängterades även vikten av minnestekniker och uthållighet

gällande läsning. Således strävade lärarna efter att insocialisera eleverna i en given ordning. Lärarnas referenser till läskondition och ”ögonmuskelträning” signalerar vikten av individuell ansträngning för att uppnå goda resultat. Detta speglar möjligen den rådande samhällsdebatten kring läsförmåga med fokus på analog läsning och grundläggande läskunskaper, ett hänsynstagande som i så fall sannolikt skär genom båda svenskämnena. Det varierande fokuset på olika nivåer av läsning, såsom avkodning, förståelse samt språklig och litterär framställning, kan samtidigt ses som utmärkande för epistemisk kvalitet i sva-ämnet där samspelande förmågor ofta lyfts fram som ett viktigt mål (t.ex. Walldén 2020).

Med hjälp av de beskrivna teoretiska verktygen har vi strävat efter att förstå vilka förutsättningar som finns för fördjupade ämneskunskaper i sva när undervisningen bedrivs i samma grupp som sve. Begreppen *powerful knowledge* och epistemisk kvalitet kan förvisso vara svårfångade i sva-ämnet som har en relativt svag klassifikation och i vilket kunskaper ”om”, till exempel språkliga kategoriseringar, kan vara viktiga för att tillämpa i kunskap ”hur” de ska användas i språket. Studiens resultat bidrar inte desto mindre med insikter om förutsättningar för kraftfull kunskap när sva läses i samlad grupp med sve, till exempel genom att möjlighet skapas för att integrera språklig kunskap i litteratsamtal och bygga insikter om språk som system på flerspråkig grund.

Underlaget för studien är samtidigt begränsat, eftersom den endast omfattar två lärare och deras klasser. Vi har dock inte bara fört samtal med lärarna utan även analyserat den faktiska undervisningen, vilket stärker slutsatserna och öppnar för att resultaten kan överföras till liknande kontexter. Framtida forskning kan omfatta ett bredare underlag för att närmare undersöka förutsättningarna för kombinerad svenskundervisning. Som tidigare nämnts finns inte minst ett särskilt behov av studier med fokus på grammatikundervisning i språkligt heterogena klassrum. Det är överhuvudtaget angeläget att fortsätta diskussionerna om organiseringen av svenska som andraspråk, så att ämnet kan anpassas till de specifika behov som uppstår i olika elevgrupper och undervisningsmiljöer.

Tack!

Denna forskning erhöll stöd av Crafoordska stiftelsen (20220501) och Forskningscentrum LIT (The Research Centre for Literacy and Inclusive Teaching) vid Malmö universitet (LED 2023/852).

Referenser

- Biesta, Gert (2015), “What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism”, *European Journal of Education* 50(1): 75–87. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bernstein, Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cummins, Jim (2015), "Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence", i Peter Afflerbach (red), *Handbook of individual differences in reading: reader, text, and context*. New York: Routledge, s. 223–244.
- Denscombe, Martyn (2018), *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan Lund: Studentlitteratur
- Economou, Catharina (2015), "I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39343>
- Economou, Catharina (2018), "'På lika villkor?' Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk", *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75. <https://journals.oru.se/uod/article/view/1108/1097>
- Ellis, Rod. (2016), "Anniversary article. Focus on form: A critical review", *Language teaching research*, 20(3): 405–208. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168816628627>
- Furlong, John & Whitty, Geoff (2017), "Knowledge traditions in the study of education", i Whitty, Geoff & Furlong, John (red), *Knowledge and the study of education: An international exploration*. Oxford: Symposium Books, s. 13–57.
- Fuster, Cecilia & Bardel, Camilla (2024), "Translanguaging in Sweden: A critical review from an international perspective", *System* 121, 103241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103241>
- Gericke, Niklas, Hudson, Brian, Olin-Scheller, Christina och Stolare, Martin (2018), "Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects", *London Review of Education* 16(3): 428–444. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>
- Granqvist, Angelica (2023), "How I live [participate] now: Re-negotiating social belonging and linguistic participation in book-group discussions", *European Journal of Applied Linguistics*, 11(2): 460–487. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2023-0003>
- Grünthal, Satu, Hiidenmaa, Pirjo & Tainio, Liisa (2022), "Powerful reading and epistemic quality in first language and literature education". i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic, s. 99–115.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.

- Hedman, Christina & Lubińska, Dorota (2022), "Aktuella trender i svenska som andraspråk i ljust av norska som andraspråk", *Nordand*, 17(2): 115–135. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.4>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2018), "Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige", *Acta Didactica* 12(1): 1–20. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.5569>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2019), "Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(2): 452–466. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020a), "Student ambivalence towards second language education in three Swedish upper secondary schools", *Linguistics and Education* 55, 100767. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hedman, Christina & Magnusson, Ulrika (2020b), "Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools", *Language & Education* 34: 535–552. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775245>
- Hedman, Christina. & Magnusson, Ulrika (2021), "Researching the Complexities of the School Subject Swedish as a Second Language: A Linguistic Ethnographic Project in Four Schools", *Languages* 6, 205. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages6040205>
- Hudson, Brian (2018), "Powerful knowledge and epistemic quality in school mathematics", *London Review of Education* 16(3): 384–397. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.03>
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (2023), "Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects", *Journal of Curriculum Studies* 55(2): 119–137. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red) (2022a), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic.
- Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red) (2022b), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Kulbrandstad, Lise Iversen & Ljung Egeland, Birgitta (2019), "Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet", i Ljung Egeland, Birgitta, Roberts, Tim, Sandlund, Erica & Sundqvist, Pia (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018*. ASLA:s skriftserie 27. Karlstad: Karlstad University Press, s. 137–160.
- Lindholm, Anna, Duek, Susanne, & Uddling, Jenny (2024), "Lärares och rektorers uppfattningar om sva-undervisningens organisering i

- grundskolan", *Humanetten*, 53, 111–132. DOI: <https://doi.org/10.15626/hn.20245305>
- Lindholm, Anna, Iversen Kulbrandstad, Lise, & Ljung Egeland, Birgitta (2023), "Att introducera språklig mångfald och migration som tema på mellanstadiet", *Utbildning och lärande*, 17(2), 39–57. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i2.15850>
- Lindholm, Anna, & Walldén, Robert (2025), "Promoting literary understanding and language development: Teacher support for Grade 6 Swedish language learners", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1): 1–29. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.759>
- McLean Davis, Larissa, Yates, Lyn & Sawyer, Wayne (2022), "Investigating literature as knowledge in school English", i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International perspectives on knowledge and quality: Implications for innovation in teacher education policy and practice*. London: Bloomsbury Academic, s. 109–126.
- Myhill, Debra A., Jones, Susan M., Lines, Helen, & Watson, Annabel (2012), "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding", *Research Papers in Education* 27(2): 139–166. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Ridell, Kim, & Walldén, Robert (2023). "Graphical models for narrative texts: Reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school". *Linguistics and Education*, 73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Sahlée, Anna (2017), *Språket och skolämnet svenska som andraspråk: Om elevers språk och skolans språksyn*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet. DIVA. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1082072/FULLTEXT01>
- Siekkinen, Frida (2021). *Att vara och inte vara. Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/66916/gupea_2077_66916_1.pdf?sequence=1
- Skolverket (2018), *Svenska som andraspråk i praktiken. En intervjustudie om hur skolor arbetar med svenska som andraspråk i årskurs 7-9*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3956>
- Skolverket (2022a), *Uppdrag om bred översyn av svenskämnen*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>
- Skolverket (2022b), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Skolverket (2024), *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Stolare, Martin, Olin-Scheller, Christina & Liljekvist, Yvonne (red) (2023a), *Temanummer: Kraftfull professionskunskap i ämnesundervisning. Forskning om undervisning och lärande*, 11(1). <https://forskul.se/tidskrift/volym-11-nummer-1-2023/>
- Stolare, Martin, Olin-Scheller, Christina & Liljekvist, Yvonne (red). (2023b). *Temanummer: Komparativ ämnesdidaktik: Transformationer som*

- utvecklar kraftfull kunskap. *Utbildning och lärande*, 17(2).
<https://publicera.kb.se/ul/issue/view/1534>
- Strandberg, Agnes (2023), *En del i helheten: En studie av kontextualiserad grammatikundervisning i gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <http://ltu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1767807&dswid=3457>
- Timmermans, Stefan & Tavory, Iddo (2012), "Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis", *Sociological Theory* 30(3):167–186. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Thavenius, Marie & Thurén, Camilla (2022), "Ett helt svenskämne?" i Nygård Larsson, Pia, Olsson Jers, Cecilia, Persson, Magnus (Red) *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö: Malmö universitet, s. 249–263.
- Tracy, Sarah J. (2020), *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Newark: John Wiley & Sons.
- SCB [Statistiska centralbyrån] (2024). "Invandring och utvandring 1970–2023 samt framskrivning 2024–2070". <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningsframskrivningar/befolkningsframskrivningar/pong/tabell-och-diagram/invandring-och-utvandring-efter-kon-och-fodelseland-samt-framskrivning>. Hämtat den 30 april 2024.
- Uddling, Jenny, Duek, Susanne, & Lindholm, Anna (2023), "Legitimeringsdiskurser om organisationen av nyanländas svenskundervisning". *Nordand* 18(3): 173–189. DOI: <https://doi.org/10.18261/nordand.18.3.2>
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Walldén, Robert (2022a), "Going off the rails with Sally Jones: Promoting literary understanding in character-focused read-aloud discussions", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1): 1–24. DOI: <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.391>
- Walldén, Robert (2022b). "‘You know, the world is pretty unfair’ – Meaning perspectives in teaching social studies to migrant language learners", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1): 179–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869073>
- Walldén, Robert (2020). "Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education", *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1): 45–63. DOI: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Walldén, Robert (2019), "Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning", *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4): 36–61. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, Robert & Nygård Larsson, Pia (2021), "Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy

- practice", *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21: 1–30. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Walldén, Robert, & Nygård Larsson, Pia (2022), "Joining the adventures of Sally Jones - Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom", *Linguistics and Education*, 72: 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101121>
- Walldén, Robert, Eiesland, Eli Anne, & Laake, Signe (2025), "Supporting adult L2 learners' contextualized grammar knowledge and presentation skills when working with tasks related to work placements", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1): 1-29. DOI: https://doi.org/10.21248/l1_esll.2025.25.1.830
- Wedin, Åsa, & Straszer, Boglárka (2022), "Introduction to the Special Issue on Swedish as a Second Language", *Languages*, 7 (2), 113. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7020113>
- Wegner, Anke, Hudson, Brian, Loquet, Monique (2022), "Epistemic quality in language learning in a primary classroom in Germany", i Hudson, Brian, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Stolare, Martin (red), *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality Across School Subjects*. London: Bloomsbury Academic, s. 55–77.
- Wilinger, Henriikka (2021). *Att bli en på svenska läsande människa?: Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker*. Doktorsavhandling, Malmö universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1622122&dswid=8098>
- Winch, Christopher (2013), "Curriculum design and epistemic ascent", *Journal of Philosophy of Education*, 47 (1): 128-146. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12006>
- Young, Michael (2009), "Education, globalisation and the 'voice of knowledge'", *Journal of Education and Work*, 22 (3): 193–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Young, Michael (2013), "Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach" *Journal of Curriculum Studies*, 45(2): 101–118. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

Feriearbetande ungdomars uppfattning om högläsning på fritidshem

Helén Egerhag, Heidi Selenius och Linda Fälth

Introduktion

Utveckling av läsförmåga i tidiga skolår har stor betydelse för fortsatt skolgång (Reed m. fl. 2017). En rad internationella undersökningar, såsom Program for International Student Assessment (PISA 2012, 2015, 2018, 2022) och Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2011; 2016; 2021), visar att läsförmågan har sjunkit i Sverige. Det behövs därför insatser för att utveckla elevers läsförståelse. Ju tidigare insatser för att öka läsförmåga kan sättas in, desto större är möjligheten att förebygga att elever hamnar i lässvårigheter (SOU 2018:57). Förmåga att läsa olika slags texter med förståelse kräver att elever ges möjlighet att utveckla god avkodningsförmåga, varierat ordförråd och god hörförståelse (Verhoeven & van Leeuwe 2008). Enligt kursplanen i svenska och svenska som andraspråk i Lgr-22 (Skolverket 2022) ska undervisningen i årskurs 1–3 syfta till att alla elever utvecklar dessa förmågor. Kritiska perioder i läsutvecklingen är dock de första längre skolloven, eftersom elever riskerar att tappa sina förvärvade förmågor och kunskaper under längre lov (Allington & McGill-Franzen 2003; Dujardin m. fl. 2022; Nicholson & Tiru, 2019). Det längsta och mest kritiska uppehållet är sommarlovet. I USA är begreppet ”summer reading loss” etablerat och i Sverige brukar man tala om ett ”sommarlovstapp” (Fälth m. fl., 2019). Elever som kämpar med läsning har visat sig vara de som tappar allra mest i läsförmåga under loven (Kim 2007; Lara-Cinisomo m. fl. 2020; McCombs m. fl. 2014).

Det finns amerikanska studier som har visat att det är möjligt att motverka ett sommarlovstapp. För att eleverna inte ska tappa i läsförmåga under sommarlovet har särskilda läsinsatser genomförts under detta lov (för systematisk översikt se Dujardin m. fl. 2022). Vissa studier påvisar att elevers läsförmåga till och med kan öka genom deltagande i olika typer av frivilliga insatser under sommarlovet (Kim 2007; Kim & Quinn 2013). Sådana insatser har varit särskilt gynnsamma för elever som kämpar med läsning eller kommer från socioekonomiskt utsatta miljöer. Även för elever som har ett annat modersmål än majoritetsspråket har deltagande i läsinsatser rapporterats motverka sommarlovstappet (Lara-Cinisimo m. fl. 2020).

I Sverige kan läsinsatser under sommarlovet ske inom ramen för fritidshemmets verksamhet. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr-22 (Skolverket 2022) ska fritidshemmet verka för att främja elevers lärande och utveckling. Eftersom många elever i Sverige vistas på fritidshemmet under sommarlovet, är det möjligt att genomföra insatser

som syftar till att minska sommarlovstappet och främja läsutveckling inom ramen för dess verksamhet under sommarlovet. Ett sådant projekt är Läs Äger. Det syftar till att motverka sommarlovstappet genom att feriearbetande ungdomar läser för elever under tiden de är på fritidshemmet på sommarlovet. Läs Äger har i en genomförd pilotstudie visat sig kunna öka läsförmåga hos elever under sommarlovet (Fälth m. fl. 2019). För att få mer kunskap om projektet Läs Äger är det viktigt att undersöka hur de feriearbetande ungdomarna uppfattade arbetet, vilket föreliggande studie fokuserar på.

Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning

Relationen mellan uppehåll i utbildning under loven och lika möjlighet till skolframgång för alla elever har teoretiskt förklarats med "the faucet theory" (Entwistle, 2018). Enligt denna teori finns det ett samband mellan socioekonomiska förutsättningar och elevers möjligheter att lyckas i skolan. Teorin beskriver också skolans viktiga roll för att utjämna dessa skillnader (Allington & McGill-Franzen 2003; Dujardin m. fl. 2022). Under pågående terminer finns möjlighet för alla elever att lära eftersom "kunskapskranen" (the faucet) är påslagen när de går i skolan. Däremot stängs "kunskapskranen" under loven och barnens möjligheter till lärande begränsas. Enligt Entwistle (2018) är de två första årskurserna i skolan en kritisk period för såväl social som kunskapsmässig utveckling. Därmed bör loven i anslutning till dessa årskurser uppmärksammas.

Ett exempel på en aktivitet som kan genomföras under sommarlovet är dialogisk högläsning, dvs. att en vuxen läser högt och samtalar om innehållet i texter med elever (Whitehurst m.fl., 1988; Urbani, 2020). När vuxna läser högt för elever, kan de samtidigt modellera och visa hur förståelse av text kan gå till och hur slutsatser om innehållet kan dras även om de inte är explicit framskrivna i texten. Den vuxne aktiverar elevernas förförståelse, får barnen att uppmärksamma specifika idéer och budskap i texterna och skapar dialog kring innehållet tillsammans med eleverna och på så sätt gynnas både språk- och läsutveckling (Håland m. fl. 2021; National Early Literacy Panel, 2008). Detta gäller såväl för elever med undervisningsspråket som sitt förstaspråk som de som har det som sitt andraspråk (Adesope m. fl. 2011; Fitton m. fl. 2018; Lonigan & Shanahan, 2010). Ordförrådet är centralt för att elever ska kunna läsa med förståelse och det kan stimuleras och ökas genom dialogisk högläsning (Hindman m. fl. 2017; Jimenez & Saylor 2017). Den vuxne kan då uppmärksamma och förklara centrala ord och begrepp. Den dialogiska högläsningen kan utöver pedagogiska syften även ha betydelse i socialt hänseende (Barton m. fl. 2000; Tainio & Slotte 2017). Samtidigt som språk- och läsutveckling främjas finns goda förutsättningar för vuxna och elever att ha roligt och trevligt tillsammans. Den vuxne kan förmedla den egna läsglädjen till eleverna. Dialogisk högläsning på fritidshemmet under sommarlovet kan vara ett sätt att främja läsutveckling och motverka sommarlovstappet i läsning. Detta ligger samtidigt i linje med fritidshemmets

uppgdrag om att verka för elevers lärande och utveckling (jfr. Skolverket 2022).

Elevers läsaktiviteter i fritidshem är ofta spontana och därför är det viktigt att erbjuda en lässtimulerande miljö (Axell & Simonsson 2019). Dock visar Lago och Böttrius (2021) att så inte alltid är fallet inom fritidsverksamheten. Läsning konkurreras ofta ut av andra aktiviteter som eleverna upplever mer lustfyllda på fritidshemmet, som till exempel ”att vara ute och leka”. Detta förklaras med att elever anser att läsning främst är en aktivitet som hör till skolan. Enligt Lago och Böttrius förekommer läsning enbart i undantagsfall i fritidshemmet och eleverna väljer hellre andra aktiviteter om de har möjlighet. Läsaktiviteter på fritidshemmet behöver därför utformas så att de upplevs meningsfulla av eleverna och inte väljs bort till förmån för andra aktiviteter. Dahlström m.fl. (2023) framhåller dock fritidshemmets potential när det gäller läsfrämjande aktiviteter. De observerade fritidshemslärare och samlade in fritidshemslärarnas reflektioner. Utifrån resultaten konstaterade Dahlström m.fl. att fritidshemmet kan fylla en viktig funktion framför allt vad gäller att väcka elevers läslust. Projektet Läsa Äger (Läsa Äger 2024) är just en sådan förebyggande insats, som riktar sig till fritidshemmets verksamhet.

Projektet Läsa Äger och fritidshemmets verksamhet

Syftet med projektet Läsa Äger är att väcka läslust, främja elevers läsintresse och läsutveckling, samt att motverka sommarlovstappet. Läsa Äger startade i Botkyrka kommun sommaren 2018 efter att ett påtagligt sommarlovstapp hade konstaterats förekomma bland elever i kommunen (Läsa Äger 2024).

Målsättningen med Projektet Läsa Äger är att dialogisk högläsning ska genomföras varje dag (Läsa Äger 2024). För att kunna genomföra den dialogiska högläsningen på fritidshemmen under sommarloven anställs feriearbetande ungdomar som har som uppgift att läsa högt för eleverna. Ungdomarna kan högläsa skönlitteratur, men även faktatexter. De får en kort utbildning i att samtala om texter med elever och förslag på boksamtalsfrågor att utgå från. Ungdomarna uppmanas att föra diskussioner om svåra och främmande ord med eleverna, men även att samtala om innehållet i böckerna. För att eleverna ska orka med lässtunderna kan feriearbetarna även införa aktiviteter med rörelse som ger avbrott i läsningen.

Läsa Äger genomförs under ca tre veckor på sommarlovet (Läsa Äger 2024). Ungdomarna förväntas läsa för eleverna minst tio minuter varje dag. Utöver högläsningen på fritidshemmen finns en målsättning om att lärare ska läsa extra mycket för eleverna på skoltid i nära anslutning till loven. Detta görs för att främja elevers läsutveckling och läsintresse. Läsningen är då tänkt att vara hela skolans angelägenhet. Läsandet kan synliggöras på olika sätt och samtal om böcker och läsning kan ske på skolan. Eleverna ges också möjlighet att läsa skönlitteratur inom undervisningens ram varje dag under ett par veckors tid inför sommarlovet. Även skolbibliotekarier och bibliotekarier på folkbiblioteken kan involveras i projektet. Strävan är att alla elever ska få

lånkort och besök på folkbiblioteken kan bokas in. Eleverna kan även få låna hem boken under sommarlovet. Samverkan sker också med elevernas vårdnadshavare. Via föräldramöten, sociala medier osv. informerar Läsa Ägers projektledare om läsningens betydelse för skolframgång och framtida yrkesval.

I samband med att Läsa Äger startade i Botkyrka genomfördes en pilotstudie som undersökte effekterna av projektet på elevernas förmåga att avkoda ord och nonsensord och deras ord- och läsförståelse under sommarlovet (Fälth m. fl. 2019). I pilotstudien deltog 120 elever i årskurs 2 och 115 barn i årskurs 3. De flesta av eleverna hade svenska som andraspråk och växte upp i ett socioekonomiskt utsatt område i Sverige. Lärarna intensivläste för eleverna före och efter sommarlovet. Föräldrar uppmanades att läsa högt för sina barn och att uppmuntra dem att läsa hemma under sommarlovet. Vidare anställdes ungdomar för att genomföra dialogisk högläsning utifrån boksamtalsfrågor på fritidshemmen under ca tre veckor under sommarlovet. Två ferieanställda ungdomar på varje deltagande skola genomförde sommarlovsläsaktiviteter, 15–30 minuter per dag, fem dagar i veckan. Ungdomarna fick information om studiens syfte och en kort utbildning inför att de skulle läsa för eleverna på fritidshemmen. Läsaktiviteten bestod dessutom av att stanna upp vid svåra ord och förklara och prata om orden. Efter avslutad bok fördes ett samtal gemensamt i gruppen med de på förhand givna frågorna. Totalt erbjöds eleverna 30 tillfällen med läsaktiviteter på de olika fritidshemmen. Dessutom deltog eleverna i fysisk aktivitet 20 minuter per dag. För att kunna utvärdera Läsa Äger genomfördes olika lästest med eleverna strax före och efter sommarlovet. Resultaten visade att elevernas förmåga att avkoda ord ökade i årskurs 3 i förhållande till en jämförelsegrupp. Dessa resultat är lovande och visar att elevernas läsförmåga kan öka med en insats likt Läsa Äger, men fler studier behövs för att kunna förklara på vilket sätt Läsa Äger kan främja elevernas läsförmåga.

Resultaten i ovan beskrivna studie (Fälth m. fl. 2019) visar att elevernas läsförmåga ökade, men säger ingenting om hur ungdomarna som feriearbetade inom projektet uppfattade arbetet. Hur ungdomarna uppfattade arbetet är viktigt för att veta om och hur projektet kan genomföras i framtiden. Syftet med föreliggande studie är därför att undersöka feriearbetande ungdomars uppfattning om projektet Läsa Äger. Studien utgår från följande forskningsfråga:

- Hur uppfattar feriearbetande ungdomar arbete med dialogisk högläsning på fritidshem inom projektet Läsa Äger?

Metod

Datamaterialet samlades in genom en digital enkät riktad till feriearbetande gymnasieungdomar som haft anställning inom projektet Läsa Äger. Enkäten

utgjorde studiens empiri och gav insikter i de feriearbetande ungdomarnas uppfattning om projektet.

Deltagare

Förfrågan om att delta i en digital enkät skickades via mejl till 45 gymnasieelever som haft ferieanställning inom projektet Läsa Äger under sommarlovet 2023. Totalt deltog 34 feriearbetare i den aktuella studien, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 76%. De var mellan 16 och 20 år gamla ($M=18.9$).

Material och genomförande

En digital enkät konstruerades som distribuerades via mejl i februari 2024 till deltagande gymnasieelever. En påminnelse skickades även ut i mars 2024. Enkäten bestod av en informationstext som klargjorde dess syfte, dvs. att undersöka erfarenheter från de ungdomar som feriearbetat inom projektet Läsa Äger. En tidsåtgång på ca 10 minuter för att fylla i enkätens frågeformulär angavs. Utöver detta fanns information om att deltagande var frivilligt och att enskilda svar inte skulle kunna härledas till enskilda personer och att det inte heller skulle vara möjligt att identifiera vilka ungdomar som valt att besvara enkäten.

Enkäten (se bilaga 1) inleddes med bakgrundsfrågor såsom kön och födelseår. Därefter fanns frågor om deltagarens egen erfarenhet av läsning och högläsning för elever. Deltagaren fick även ta ställning till olika påståenden om Läsa Äger, vad högläsningen bidrog till och om att läsa högt på fritidshemmet utifrån fem alternativ (stämmer inte alls, stämmer inte, stämmer, stämmer helt, vet ej). Enkäten avslutades med frågor som gav möjlighet till fritextsvar utifrån följande frågor; Vilka utmaningar upplevde du med projektet Läsa Äger, Vilka möjligheter upplevde du med att sommarjobba med Läsa Äger, samt Är det något mer du vill berätta om att läsa för elever på fritidshemmet.

Analysmetod

Resultatet av de frågor som hade fasta svarsalternativ i enkäten sammanställdes med hjälp av stapeldiagram som visar fördelning av svaren på de olika svarsalternativen. Stapeldiagrammen ger möjlighet att iaktta vissa mönster i data (David & Sutton 2019).

Fritextsvaren i enkäten analyserades induktivt med innehållsanalys (se exempelvis Bengtsson 2016). De var generellt ganska korta, men vissa deltagare hade lagt mer tid på att ge lite längre svar. Fritextsvaren lästes noga flera gånger och innehållet kodades. Följande koder användes: roligt sommarjobb, viktigt sommarjobb, upptäckte läraryrket, växte och blev säkrare i rollen, olika intresse hos de deltagande barnen, ökat intresse för läsning hos barnen, lära sig läsa högt och prata om texter med barnen, behov av förberedelse, behov av stöd från pedagogisk personal och behov av små grupper och relevant för barn som har svenska som andraspråk. Därefter

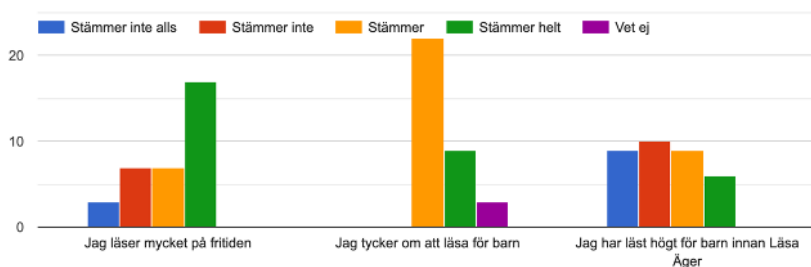
sorterade två av författarna koderna för att identifiera mönster i data och diskuterade mönstren. Vid den gemensamma diskussionen identifierade författarna fyra kategorier. Därefter granskade författarna varje enskild deltagares fritextsvar och koderna för dessa svar sammanställdes i enlighet med summativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Med detta förfaringssätt var det möjligt att visa hur många av ungdomarna som hade skrivit fritextsvar som representerade respektive kategori. Slutligen exemplifierades kategorierna med citat från ungdomarna.

Resultat

Inledningsvis redogörs nedan för resultatet på de frågor i enkäten som hade fasta svarsalternativ. De handlar om ungdomarnas egen läsvana och tidigare erfarenhet av högläsning, vad högläsningen bidrog till, ungdomarnas uppfattning om feriearbete med Läsa Äger samt deras uppfattning om att högläsa på fritidshemmet. Därefter presenteras resultaten från fritextsvaren som handlade om vilka utmaningar ungdomarna upplevde med projektet Läsa Äger, vilka möjligheter de upplevde med att sommarjobba med Läsa Äger, samt om det var något mer de ville berätta om att läsa för elever på fritids.

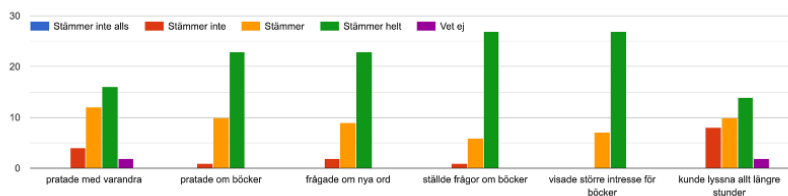
Ungdomarnas läsvana, tidigare erfarenhet av högläsning och vad den bidrog till

Resultatet visar att de flesta av de deltagande ungdomarna läste själva på fritiden (se Figur 1). De uppgav att de tyckte om att läsa för elever, men hade läst högt för elever innan de deltog i projektet Läsa Äger i begränsad utsträckning.



Figur 1. Ungdomarnas läsvana och tidigare erfarenhet av högläsning.

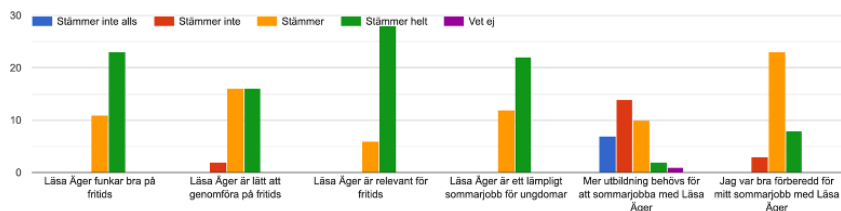
Vidare framkom av resultatet att en majoritet av de feriearbetande ungdomarna uppfattade att högläsningen bidrog till att elever pratade med varandra, pratade om böcker, frågade om nya ord, ställde frågor om böcker och visade större intresse för böcker (se Figur 2). Ungdomarna uppgav att högläsningen i skiftande grad bidrog till att eleverna kunde lyssna allt längre stunder.



Figur 2. Ungdomars uppfattning om vad högläsningen bidrog till.

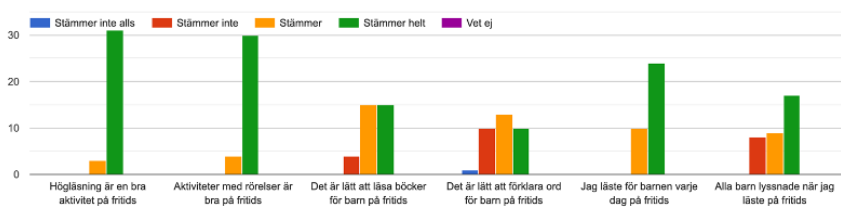
De feriearbetade ungdomarna uppfattade att projektet Läsa Äger fungerar bra och är lätt att genomföra på fritidshemmet (se Figur 3). De menade också att Läsa Äger är relevant för fritidshemmet. Dessutom hade ungdomarna uppfattningen att Läsa Äger är ett lämpligt sommarjobb för ungdomar.

Ungdomarnas uppfattning om feriearbetet och att högläsa på fritidshemmet



Figur 3. Ungdomarnas uppfattning om feriearbete med Läsa Äger.

Vidare framkom av ungdomarnas svar att de har uppfattningen att högläsning är en bra aktivitet på fritidshemmet (se Figur 4). Även rörelselekar är bra aktiviteter på fritidshemmen i samband med Läsa Äger. Ungdomarna menade att det var relativt lätt att läsa böcker för elever på fritidshemmet, men det är svårare att förklara ord i böckerna för eleverna. Ungefär hälften av ungdomarna konstaterade att det inte var lätt att förklara ord för elever på fritids.



Figur 4. Ungdomarnas uppfattning om att högläsa på fritidshemmet.

I analysen av ungdomarnas fritextsvar identifierades fyra kategorier; 1) meningsfull, 2) personlig utveckling, 3) förutsättningar för högläsning i grupp och 4) intresse hos barnen. De tre första kategorierna reflekterar ungdomarnas uppfattning om projektet Läs Äger och dem själva i förhållande till projektet, medan den fjärde kategorin handlar om ungdomarnas uppfattning om elevernas intresse för Läs Äger. Nedan presenteras respektive kategori och i tabell 1 finns exempel på ungdomarnas utsagor.

Meningsfullt sommarjobb

Drygt hälften av ungdomar ger uttryck för att sommarjobbet med att läsa högt för elever på fritidshem är ett meningsfullt sommarjobb (se Tabell 1). De beskriver det som roligt och ingen av dem ger svar som antyder besvikelse eller negativ uppfattning om projektet Läs Äger. I ungdomarnas svar framgår att de har uppfattningen att de hade ett viktigt sommarjobb utifrån att högläsning har betydelse för elevers utveckling och några lyfter elever med svenska som andraspråk. Utöver att de menar att högläsningen är viktig, så finns det ungdomar som uttrycker glädje över att ha möjlighet att främja elevers språkutveckling i ett sommarjobb. De lyfter också vikten av att fler kommuner borde satsa på Läs Äger så att alla elever får möjlighet att ta del av högläsning på fritidshemmet.

Personlig utveckling

Projektet Läs Äger och högläsning för elever på fritidshem under sommarlovet uppfattas av över hälften av ungdomarna som något som bidrog till insikter, erfarenheter och nya färdigheter (se Tabell 1). Dels blir ungdomarna medvetna om hur svårt det kan vara att läsa högt och förklara ord för elever, dels ger de uttryck för att bli säkrare och tryggare i sin roll med eleverna. De beskriver hur de blir säkrare på att läsa med inlevelse och förmår engagera elever i högläsningen. Ungdomarna menar att Läs Äger bidrar till att de tror mer på sig själva. Denna tro är, enligt ungdomarna, användbar i andra sammanhang både på fritiden och i utbildning. Dessutom var det ungdomar som upptäckte läraryrket och ansåg att det kan vara något som passar dem. Andra konstaterade att läraryrket och högläsning för elever inte är något som lämpar sig för alla – precis som de själva upplevt att vissa lärare under deras egen skoltid varit mer eller mindre pedagogiska.

Förutsättningar för högläsning i grupp

Knappt en tredjedel av ungdomarna nämnde i sina fritextsvar olika typer av förutsättningar för att Läs Äger ska fungera inom fritidshemmen på sommaren (se Tabell 1). Ungdomarna menade att det handlar om organisatoriska förutsättningar, vilket exemplifieras bland annat med elevgruppernas storlek. Personalens samarbete för att engagera eleverna i läsaktiviteten spelade också roll. Dessutom uppgav ungdomarna att deras förberedelse och val av böcker påverkade högläsningstunderna. Exempelvis kunde kapitelböcker vara utmanande, eftersom barnens närvaro på

fritidshemmet och intresse för högläsningen varierade från dag till dag. Enligt ungdomarna kunde kapitelböcker engagera elever samtidigt som de kunde utesluta elever som missat ett tidigare kapitel. I ungdomarnas svar framkom också vikten av att de hade en relation till eleverna innan högläsningen påbörjades. Ungdomarna nämnde att lekar kunde ge en naturlig ingång till att lära känna eleverna innan det var dags för högläsning.

Intresse hos barnen

Nästan hälften av ungdomarna nämner elevernas intresse för högläsningen på olika sätt i fritextsvaren (se Tabell 1). Bland annat framkommer ett varierat intresse för högläsningstunderna. Ungdomarna uppfattade att en del elever var engagerade och gärna deltog, medan andra var ointresserade och inte ville vara med. Dessutom uppgav ungdomarna att vissa elever hade utmaningar med att sitta still och lyssna, men ibland var det möjligt att fånga dessa elevers intresse för högläsning. Det kunde också vara svårt att motivera eleverna i början, men fler och fler elever ville lyssna. En del elevers intresse för högläsning och böcker ökade under projektet Läsa Åger, enligt ungdomarnas utsagor. De menade att eleverna kunde upptäcka nya genrer, som de inte skulle ha lyssnat på annars.

Tabell 1. Analys av 29 ungdomars fritextsvar.

Kategori	n (%)	Exempel
Barnens högläsningsintresse	13 (45%)	Att alla inte trodde de skulle gilla en ny bok - sen en bit in i boken så gillade nästan alla kids nästan alla böcker (Ungdom nr 10) Det var svårt att få alla barn engagerade över högläsningen. De gånger jag läste var det ofta samma barn som deltog, medan vissa aldrig ville vara med. Det märktes även att barnen hade olika lätt för sig att sitta still under längre perioder. Vissa var väldigt engagerade, medan vissa reste på sig eller underhöll sig på andra sätt under högläsningen, särskilt om det var utomhus. (Ungdom nr 13) De barn som gillade detta de VERKLIGEN gillade det...jag tänker att det är på samma sätt som allt annat de finns de som älskar sommarlovsskola med enbart fotboll... (Ungdom nr 14)
Meningsfullt sommarjobb	16 (55%)	Jag är nöjd att jag gjorde detta sommarjobb. (Ungdom nr 2) Givande sommarjobb. Jag tror att jag lärde några nysvenskar en hel drös nya ord och det måste ju vara bra. (Ungdom nr 26)

		Gav mig möjlighet till ett mycket givande sommarjobb. Jag gjorde nog lite skillnad, i alla fall för någon. (Ungdom nr 32)
Personlig utveckling	16 (55%)	Lärde mig att ställa vettiga frågor och att prata om ett innehåll med kidsen. (Ungdom nr 3) Jag märkte att jag efter Läsa Äger, känner mig tryggare att ta hand om ett större antal barn ensam och ha fullt ansvar över de. Dessutom är det lättare för mig att läsa högt. Tidigare har jag alltid haft lite problem och rädsla för högläsning till och med i skolan men efter Läsa äger känner jag mig mycket säkrare. (Ungdom nr 12) Jag kan så här i efterhand se att jag är tryggare när jag ska prata inför andra som i tex skolan eller som på ett möte med friidrotten. Så det kan börja med att läsa för barn på fritids och sluta med att man vill bli lärare. (Ungdom nr 19)
Förutsättningar för högläsning i grupp	9 (31%)	Att vissa böcker krävde nästan att jag övade på det innan - jag fick ta det som en läxa. (Ungdom nr 4) Hur lätt Läsa Äger är att genomföra på fritids skulle jag säga beror på barngruppen, struliga ungar, annan personal, hur förberedd läsaren är mm. (Ungdom nr 24) Mycket hängde på mig. Om jag levererade bra, så hade eleverna en bra upplevelse. Om jag inte la manken till så blev det ingen bra stund. Det är liksom såsom det varit i hela skolan, när läraren var förberedd och påläst så njöt jag av skolan. (Ungdom nr 27)

Not: n står för det antal ungdomar som gett uttryck för innehåll som representeras av kategorin och % är andelen av de 29 ungdomarna.

Diskussion

I föreliggande studie undersöktes feriearbetande ungdomars uppfattning om dialogisk läsning för elever inom ramen för fritidshemmet verksamhet genom projektet Läsa Äger. Resultaten visar att ungdomarna uppfattar att Läsa Äger var ett meningsfullt feriearbete och att de utvecklades genom deltagandet. Dock framkom viktiga organisatoriska förutsättningar som är nödvändiga för att projektet ska lyckas fullt ut. Ungdomarna lyfte behovet av stöd från övrig personal och egen förberedelse för att effektivt kunna stötta elevernas språkutveckling. Vidare framhölls vikten av att vara väl förberedd

och att intresset hos eleverna varierade, där vissa var mycket engagerade medan andra deltog i mindre utsträckning.

Att ungdomarna upplevde feriearbetet som meningsfullt och att de själva utvecklades genom projektet, där de blev allt tryggare i sin roll, kan ha betydelse både på det personliga planet och för framtida yrkesval. Erfarenheten av att arbeta med barn och se konkret hur högläsning kan främja deras språk- och läsutveckling kan ha stärkt ungdomarnas intresse för pedagogiska yrken. Mot bakgrund av den växande lärarbristen i olika skolformer (Skolverket, 2024) kan Läsa Äger fungera som en introduktion till yrket och bidra till att fler unga upptäcker lärarrollen som ett möjligt framtida yrkesval. En satsning på liknande initiativ kan därmed ha en dubbel effekt – både i att stärka barns språkutveckling och i att väcka ungdomars intresse för läraryrket.

I "the faucet theory" (Entwistle, 2018) beskrivs skolans avgörande roll för att skapa likvärdiga förutsättningar för skolframgång. Inom ramen för teorin förklaras hur tillgången till utbildning begränsas när skolan stänger under sommaren, vilket riskerar att förstärka ojämlikheter i barns lärande. Fritidshemmets potential som läsfrämjande miljö tas dock inte alltid tillvara, eftersom läsning i dag ofta förknippas med skolans verksamhet (Lago & Böttrius, 2021). Dock framgår det i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr22 (Skolverket, 2022) att fritidshemmet har i uppdrag att främja elevers utveckling och lärande, med särskilt fokus på språk, begrepp och kommunikation. Projektet Läsa Äger kan därmed ses som ett sätt att hålla "kunskapskranen" påslagen även under sommarlovet, vilket blir särskilt relevant då många elever tillbringar sina första sommarlov på fritidshemmet (Skolverket, 2023).

Ungdomarna uppfattar att feriearbetet inom Läsa Äger bidrog till att öka en del elevers intresse för böcker och läsning. Resultatet visar att projektet engagerade fler elever än de som redan var intresserade av läsning. Ungdomarna nämner bland annat att elever upptäckte att läsning kan vara en lustfylld aktivitet samt att de fick möjlighet att lära sig nya ord. Fritidshemmet har en viktig roll vad gäller språklig och kommunikativ utveckling (jfr. Dahlström m. fl. 2023). Projektet Läsa Äger kan bidra till att föra in läsning som en naturlig del av fritidshemmets verksamhet under sommarlovet. Insatser av detta slag är särskilt viktiga för elever som kommer från socioekonomiskt svaga miljöer (jfr. Allington & McGill-Franzen 2003; Dujardin m. fl. 2022). Möjligheten att lära sig nya ord genom högläsning bekräftas i tidigare studier (jfr. Adesope m. fl. 2011; Fitton m. fl. 2018; Lonigan & Shanahan, 2010). Läsa Äger kan på så sätt bidra till lärande och utveckling. Tidigare studier visar att detta särskilt gäller elever som har svenska som andraspråk (jfr. Adesope m. fl. 2011; Fitton m. fl. 2018; Lonigan & Shanahan, 2010). Läsa Äger bygger på dialogisk högläsning mellan de feriearbetande ungdomarna och deltagande elever. Dialogisk högläsning har i tidigare studier visat sig ge den vuxne möjlighet att uppmärksamma

specifika ord, idéer och budskap i texter (U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse, 2015).

Resultatet av den aktuella studien visar att elevernas intresse för att delta i projektet *Läsa Äger* varierade. Vissa elever uppskattade högläsningen och deltog gärna, medan andra visade ett svalt intresse. För att engagera så många som möjligt behöver högläsningen utformas på ett sätt som upplevs meningsfullt för eleverna. Annars finns en risk att aktiviteten väljs bort till förmån för andra sysselsättningar när eleverna själva får välja (jfr. Lago & Böttrius, 2021). Att ta detta i beaktande är särskilt viktigt för att kunna stödja elever som kämpar med läsning, elever som kommer från socioekonomiskt svaga miljöer och elever som har ett annat modersmål än majoritetsspråket (jfr. Lara-Cinisimo m. fl. 2020). De elever som kämpar med läsningen är enligt tidigare studier de elever som tappar mest i läsförmåga under loven (jfr. Kim 2007; Lara-Cinisimo m. fl. 2020; McCombs m. fl. 2014). Detta gör det angeläget att genomföra projektet så att så många elever som möjligt involveras och får möjlighet att uppleva att det känns meningsfullt och lustfyllt, till exempel genom att varva läsningen med rörelse, samarbeta med skol- och folkbiblioteken i val av böcker som intresserar eleverna eller genom att på olika sätt involvera elevernas vårdnadshavare. Aktuell studie visar att feriearbetarna inom projektet *Läsa Äger* har upplevt arbetet lustfyllt, meningsfullt och roligt och många anger också att de själva läser på fritiden. Mot denna bakgrund kan de feriearbetande ungdomarna inom projektet *Läsa Äger* fungera som läsande förebilder och någon som eleverna kan se upp till och identifiera sig med. Det är rimligt att anta att den egna positiva upplevelsen av läsning kan överföras till deltagande elever.

Studiens begränsningar

I denna studie tillfrågades samtliga feriearbetande ungdomar som deltagit i *Läsa Äger* där kontaktuppgifter fanns tillgängliga, vilket var 45 stycken. Det faktum att vi inte hade kontaktuppgifter till alla och att 34 av dem valde att delta påverkar möjligheten att dra generaliserbara slutsatser (Berntson m.fl., 2016). Med ett större och mer varierat urval hade resultaten kunnat ge en bredare bild av feriearbetarnas erfarenheter och uppfattningar. Ungdomarna som feriearbetade inom projektet kan ju också ha sökt arbete inom *Läsa Äger* för att de själva tycker om att läsa, har positiva erfarenheter av läsande och av den anledningen förmedlar en positiv bild av högläsningen till eleverna. Det är viktigt att betona att resultaten speglar erfarenheterna hos de ungdomar som deltog i denna studie och inte nödvändigtvis är representativa för alla feriearbetande ungdomar inom *Läsa Äger*.

Det finns också begränsningar vad gäller att använda enkät som metod. Beroende på hur enkätfrågorna presenterades och formulerades kan de ha påverkat det innehåll som undersöktes (Berntson m. fl. 2016). Det begränsade också möjligheten att gå på djupet i ungdomarnas uppfattning, då det inte fanns möjlighet att ställa följdfrågor för att fånga upp nyanser osv.

Konklusion

Studien visade att feriearbetande ungdomar inom projektet Läsa Äger uppfattade att den dialogiska högläsningen inom projektet bidrog till ett ökat läsintresse hos en del elever och stärkte deras ordförråd. Ungdomarna uppfattade också att projektet Läsa Äger var relativt enkelt att genomföra inom ramen för fritidshemmets verksamhet, men betonade vikten av stöd från övrig personal och möjlighet till utbildning och förberedelse. Baserat på deras erfarenheter kan Läsa Äger ses som ett sätt att hålla "kunskapskranen" (Entwistle, 2018) öppen under de första sommarloven i grundskolan och därmed bidra till ökad tillgång till utbildning för fler elever. Utöver detta bidrog projektet Läsa Äger positivt till de feriearbetande ungdomarnas egen utveckling.

Referenser

- Adesope, Olusola, Lavin, Tracy, Thompson, Terri, & Ungerleider, Charles (2011), "Pedagogical strategies for teaching literacy to ESL immigrant students: A meta-analysis", *British Journal of Educational Psychology* 81(4): 629-653. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02015.x>
- Allington, Richard & McGill-Franzen, Anne (2003), "The impact of summer setback on the reading achievement gap", *Phi Delta Kappan* 85(1): 68-75. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308500119>
- Axell, Cecilia & Simonsson, Maria (2019), "Barnlitteratur och bokpraktiker i fritidshem", i Helene Elvstrand, Lina Söderman Lago & Maria Simonsson (red.), *Fritidshemmets möjligheter: Att arbeta fritidspedagogiskt*. Lund: Studentlitteratur, s. 185–214.
- Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (red.) (2000), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bengtsson, Mariette (2016), "How to plan and perform a qualitative study using content analysis", *NursingPlus open* 2: 8-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Berntson, Erik (2016), *Enkätmetodik* (1. uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Dahlström, Helene, Damberg, Ulla, Gidlund, Ulrika, Saari, Christina Widmark, & Norberg, Malin (2023), "Literacy i fritidshemmet: En studie om förutsättningar för literacy i svenska fritidshem." *Barnforskning om barn och barndom i Norden* 41(4): 81-99 DOI: <https://doi.org/10.23865/barn.v41.5211>
- David, Matthew & Sutton, Carole D. (2019), *Samhällsvetenskaplig metod* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dujardin, Emilie, Ecalte, Jean, Gomes, Christophe, & Magnan, Annie (2022), "Summer reading program: a systematic literature review", *Social Education Research* 4(1): 108–121. DOI: <https://doi.org/10.37256/ser.4120231923>
- Entwistle, Doris. R. (2018), *Children, schools, and inequality*. New York: Routledge.

- Fitton, Lisa, McIlraith, Autumn & Wood, Carla (2018), "Shared book reading interventions with english learners: a meta-analysis", *Review of Educational Research* 88(5): 712-751. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>
- Fälth, Linda, Nordström, Thomas., Andersson, Ulrika & Gustafson, Stefan (2019), "An intervention study to prevent 'summer reading loss' in a socioeconomically disadvantaged area with second language learners", *Nordic Journal of Literacy Research* 5(3): 10-23. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2013>
- Bengtsson, Mariette (2016), "How to plan and perform a qualitative study using content analysis", *NursingPlus open* 2: 8-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Hindman, Annemarie, Wasik, Barbara, & Erhart, Amber (2012), "Shared book reading, and head start preschoolers' vocabulary learning: the role of book-related discussion and curricular connections", *Early Education & Development* 23(4): 451-474. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah (2005), "Three approaches to qualitative content analysis", *Qualitative health research*, 15(9): 1277-1288. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Håland, Anne, Hoem, Toril F. & McTigue, Erin M. (2021), "The quantity and quality of teachers' self-perceptions of read-aloud practices in Norwegian first grade classrooms", *Early Childhood Education Journal* 49: 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Jimenez, Sofia & Saylor, Megan (2017), "Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading", *Cognitive Development* 44: 57-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.011>
- Kim, James (2007), "The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement", *Journal of educational psychology*, 99(3): 505-515. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.505>
- Kim, James & Quinn, David (2013), "The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: a meta-analysis of classroom and home interventions", *Review of Educational Research*, 83(3): 386-431. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483906>
- Lago, Lina & Böttrius, Caroline (2021), "Elevers perspektiv på läsning i grundskola och fritidshem", *Venue*, 19. DOI: <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.3288>
- Lara-Cinisomo, Sandraluz, Taylor, Bruce, & Medina, Adriana (2020), "Summer reading program with benefits for at-risk children: Results from a freedom school program", *Reading & Writing Quarterly*, 36(3): 211-224. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1627968>
- LegiLexi-Stiftelse. (2024), *LegiLexi*. <https://legilexi.org/>
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010), "Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know", *Educational*

- Researcher, 39(4): 340-346. DOI:
<https://doi.org/10.3102/0013189X10369832>
- Lonigan, Christopher J. & Shanahan, Timothy (2010), "Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know", *Educational Researcher*, 39(4): 340-346. DOI:
<https://doi.org/10.3102/0013189X10369832>
- Läsa Äger (2024), *Läsa Äger*. <https://lasaager.se/>
- McCombs, Jennifer, Pane, John, Augustine, Catherine, Schwartz, Heather, Martorell, Paco & Zakaras, Laura (2014), *Ready for Fall? Near-term effects of voluntary summer learning programs on low-income students' learning opportunities and outcomes*. Rand Corporation.
- National Early Literacy Panel (2008), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nicholson, Tom & Tiru, Shanthi (2019), "Preventing a summer slide in reading—the effects of a summer school", *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2): 109-130. DOI:
<https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1635499>
- Programme for International Student Assessment.(2012). Programme for International Student Assessment. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Programme for International Student Assessment. (2015). Programme for International Student Assessment. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Programme for International Student Assessment. (2018). Programme for International Student Assessment. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Programme for International Student Assessment. (2022). Programme for International Student Assessment. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Progress in International Reading Literacy Study. (2011). Progress in International Reading Literacy Study. IEA. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>
- Progress in International Reading Literacy Study. (2016). Progress in International Reading Literacy Study. IEA. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirl>
- Progress in International Reading Literacy Study. (2021). Progress in International Reading Literacy Study. IEA. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>
- Reed, Deborah K., Petscher, Yaacov & Truckenmiller, Adrea J (2017), "The contribution of general reading ability to science achievement", *Reading Research Quarterly*, 52(2): 253-266. <https://doi.org/10.1002/rrq.158>
- Skolverket (2022), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Skolverket (2023), *Sök statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Fritidshem&omrade=Elever%20och%20grupper&lasar=2022/23&run=1>

- Skolverket (2024), *Lärarprognos 2024. Rapport 2025:2*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13190>
- SOU 2018:57, *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. <https://www.regeringen.se/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>
- Tainio, Liisa & Slotte, Anna (2017), “Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education”, *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1): 61–82. DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.469>
- Urbani, Jacquelyn M. (2020), “Dialogic Reading: Implementing an Evidence-Based Practice in Complex Classrooms”. *TEACHING Exceptional Children*, 52(6), 392–402. DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059920917694>
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2015), *Early childhood education intervention report: Shared book reading*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Verhoeven, Ludo & Jan Van Leeuwe (2008), “Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study”, *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition* 22(3): 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Whitehurst, Grover J., Falco, Francine L., Lonigan, Christopher J., Fischel, Jeanne E., DeBaryshe, Barbara D. & Valdez-Menchaca, Maria C. (1988), “Accelerating language development through picture book reading”. *Developmental Psychology*, 24, 552–559. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Profeten – ett exempel på en litteraturteoribaserad undervisningsmodell

Lusia Maurer

Inledning

Denna artikel presenterar en undervisningsmodell för studier av skönlitteratur på gymnasienivå, vilken har visat sig leda till både ett ökat läsintresse och en fördjupad förståelse av komplexa texter. Modellen är förankrad i mina tjugo års erfarenhet som lärare samt i mina akademiska kunskaper som litteraturforskare. Först redogör jag för de anledningar som låg till grund för modellens skapande och beskriver modellens principer och struktur. Därefter exemplifieras modellens tillämpning i samband med ett arbete med Pusjkins dikt *Profeten* i en grupp gymnasieelever i ämnet ryska som modersmål. Artikeln visar och diskuterar hur modellen bidrar till ett ökat läsintresse och en fördjupad förståelse av skönlitteratur.

Bakgrund

Redan som ung doktorand vid Lomonosovs Moskvauniversitet funderade jag över hur skönlitterär undervisning i skolan kunde förnyas så att den både grundades i modern litteraturforskning och tillät elever att närma sig texter på ett mer personligt sätt. En sådan ansats skulle kunna främja läsglädje och väcka en djupare uppskattning för skönlitteratur. Redan då fick jag möjlighet att experimentera med olika undervisningsmetoder genom pedagogisk praktik för universitetsstudenter. Efter ett flertal års arbete som forskare med doktorsexamen inom litteraturvetenskap och litteraturhistoria, både i Ryssland och internationellt, fick jag möjlighet att förena mina akademiska kunskaper med praktisk pedagogisk erfarenhet i rollen som modersmålslärare i ryska i Sverige. Min lärarutbildning, i kombination med forskning om pedagogiska metoder som jag kunde ompröva och vidareutveckla i praktiken, ligger till grund för den undervisningsmodell som presenteras i denna artikel.

Modellen utvecklades för att skapa förutsättningar för rysktalande elever att läsa och förstå komplexa texter av stora ryska författare såsom Gogol, Dostojevskij, Tolstoj och andra. Trots elevernas bristande läsintresse och de stora skillnaderna i världs- och människosyn mellan ryska klassiker och dagens unga var jag övertygad om att läsning av klassisk litteratur kunde uppfattas och upplevas av ungdomar som ett existentiellt och estetiskt behov. Min tro, först som en hypotes, bekräftades snabbt av praktiken. I samtal och skriftliga utvärderingar av kursen noterade eleverna att läsningen av klassikerna var den mest intressanta och betydelsefulla delen av den treåriga modersmålskursen. De här resultaten kan förklaras av undervisningsmodellens principer och struktur.

Utmaningar

Flera faktorer motiverade skapandet av modellen. Ungas intresse för skönlitterär läsning minskar, vilket gäller både elever med svenska som modersmål och dem med andra hemspråk. Eftersom modersmålsundervisningen inte är ett obligatoriskt ämne och schemaläggs till eftermiddagar, krävs ytterligare insatser för att engagera eleverna i skönlitterär läsning. Enligt forskning (Årheim, 2009; Tengberg & Olin-Scheller, 2015; Nordberg, 2017) och min erfarenhet saknar elever ofta en vana att tolka texter eftersom skönlitteratur läses i begränsad omfattning i skolan, där ungdomslitteratur prioriteras och texter ofta presenteras i utdrag. Dessutom tenderar elever att fokusera på enstaka motiv eller karaktärer och har svårt att uppfatta en text i sin helhet. Vidare saknar elever grundläggande kunskaper om litterär och kulturell utveckling, liksom insikten om att en litterär text ingår i en längre kulturell tradition. Som en följd blir elevers uppfattning av litteratur ytlig och fragmenterad.

Samtidigt visar elever ett icke-vetenskapligt förhållningssätt till skönlitterära texter, där fokus ofta ligger på att finna "rätt" budskap eller att besvara frågor som "vad författaren ville säga med texten". Elever saknar ofta en förståelse för textens estetiska dimension och betraktar skönlitterära verk på samma sätt som informativa texter. Dessutom tenderar elever att göra subjektivt färgade tolkningar, vilket resulterar i att textens komplexitet förloras. En överdriven psykologisering och sociologisering i tolkningarna är också vanligt förekommande, medan den existentiella dimensionen ofta förbises. Detta är särskilt relevant vid undervisning av klassiska texter, inte minst inom rysk litteratur, där de existentiella teman som ofta är centrala inte alltid känns igen av eleverna vid kursstart.

Modellens syfte

Syftet med modellen är att motverka de negativa tendenser som beskrivits ovan, genom att både stimulera ett ökat läsengagemang och tillhandahålla verktyg för en vetenskapligt grundad texttolkning. Modellen bygger på att texten studeras som en dialektisk helhet, där både innehållsmässiga och formmässiga element beaktas, samtidigt som textens relationer till andra verk inom den litterära och kulturella traditionen analyseras. Ett betydande fokus riktas mot världsbild och människosyn i de klassiska verken, samt mot utvecklingen av estetiska former inom enskilda texter och den bredare skönlitterära traditionen. Således studeras texterna tvärvetenskapligt, i enlighet med moderna metoder och principer från litteraturvetenskap, lingvistik, kulturvetenskap och andra humanistiska discipliner.

Denna artikel beskriver arbetet inom en elevgrupp bestående av både elever födda i Sverige som läst ryska som modersmål (tidigare: hemspråk) i svenska grundskolor (en timme i veckan) och elever födda utomlands där de läste ryska som modersmål i mycket större omfattning, dvs. som man läser svenska i Sverige. Modersmålsundervisningen i svenska gymnasieskolor

omfattar två timmar per vecka under en treårsperiod och ska, enligt läroplanen, inkludera olika moment såsom språkstudier, skönlitteratur och kultur i de länder där modersmålet används. Ämnet är frivilligt, och deltagande förutsätter att eleverna använder modersmålet i hemmet.

Ingen av de elever som läst ryska som modersmål i Sverige var bekant med klassiska ryska texter. Bland de elever som tidigare studerat klassiska texter i sina hemländer visade sig kunskaperna vara antingen obefintliga eller mycket ytliga. Endast två av 25 elever uttryckte ett intresse för läsning, och enbart en fjärdedel av gruppen kunde nämna några ryska författare och deras verk. Under det första året läste eleverna, enligt modellen, komplexa texter av Pusjkin och Lermontov, och vid årets slut uppvisade de betydande framsteg i sin förmåga att tolka texter på ett djupgående sätt.

I kursutvärderingen framkom att eleverna uppskattade möjligheten att läsa och analysera komplexa texter. Flera uttryckte en intention att fortsätta läsa även efter kursens avslutning. Ett elevcitrat från kursutvärderingen illustrerar detta:

Innan jag började ryska lektionerna var jag inte intresserad av att läsa. Nu uppskattar jag att läsa, att förstå författaren och karaktärerna. Författaren hjälper mig också att förstå mig själv. Efter kursen kommer jag definitivt att fortsätta läsa. (Elev A, min översättning)

Artikeln syftar till att visa och diskutera hur den föreslagna undervisningsmodellen kan bidra till ett ökat intresse för läsning samt en fördjupad förståelse av skönlitterära texter. Undervisningen genomfördes på ryska, och allt elevmaterial som presenteras i artikeln har översatts av artikelförfattaren.

Undervisningsmodellen

Teoretiska utgångspunkter och metodologiska principer

Modellen utgår från en förståelse av meningsskapandet i skönlitterära texter som ett dialektiskt samspel mellan läsaren, texten och den kulturella kontexten. Ingen av dessa tre element kan negligeras, men eftersom det rör sig om undervisning ligger fokus på att utveckla elevernas förmåga att bli läsare med god förståelse för litterära fenomen. Undervisningens syfte är att eleverna, i egenskap av läsare, blir medvetna och kunniga deltagare i det "Stora Samtalet" (Hutchins, 1957; Adler & Van Doren, 2014) med traditionens författare, tänkare och historiska personligheter. Skönlitterär läsning betraktas som en central del av den humanistiska pedagogiken och bildningen, där mötet med litteraturen bidrar till personlig utveckling samt ger insikter om både världen och läsaren själv.

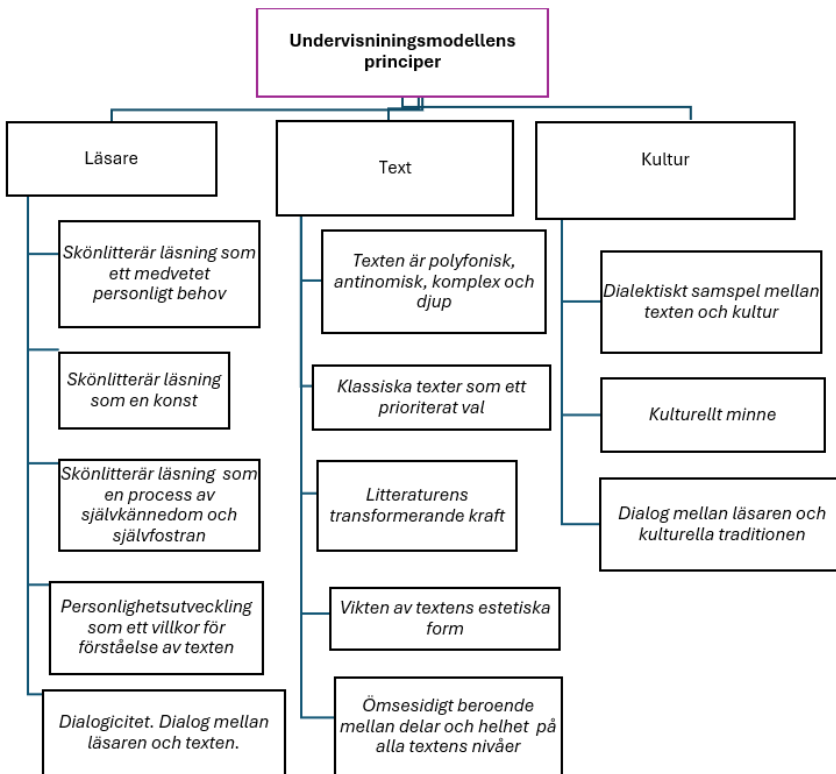
Enligt den föreslagna modellen undviker läraren att presentera teoretiska metoder eller färdiga tolkningar. I stället organiseras undervisningen så att tolkningar uppstår och kontinuerligt utvecklas och fördjupas genom elevernas individuella och gemensamma reflektioner samt kreativt arbete. Under

processen förses elever med kunskaper och verktyg som gör det möjligt för dem att närma sig texten som forskare och undersöka verket som ett intellektuellt, estetiskt och kulturellt fenomen.

Modellen ersätter både en godtycklig tolkningsfrihet och ett förenklat sökande efter "det rätta budskapet" med ett undersökande förhållningssätt. Eleverna lär sig att förstå litterära verk som komplexa uttryck för en specifik historisk typ av tänkande, konstnärliga idéer och författarens personliga perspektiv och världsbild. Samtidigt uppmuntras de att formulera sina egna tolkningar och reaktioner på texten, men alltid med texten i fokus.

Nedan presenteras de viktigaste principerna i tabellform, vilka därefter kommenteras och analyseras närmare.

Undervisningsmodellens metodologiska principer för fördjupad förståelse av en skönlitterär text



Det är viktigt att eleverna blir bekanta med och medvetna om de grundläggande principer som ligger till grund för undervisningen i skönlitteratur. Därför inleds undervisningen med ett öppet samtal om *vad, hur och varför man kan, bör och ska läsa* för att förstå komplexa texter på djupet.

Vissa metodologiska principer introduceras i detta samtal innan läsningen påbörjas, medan andra växer fram naturligt genom olika arbetsmetoder under kursens gång.

Klassiska texter är prioriterade i undervisningen. Det är avgörande att medvetandegöra eleverna om dessa texters betydelse och tidlösa relevans. De bör få uppleva att *skönlitterär läsning kan möta deras personliga behov* och att klassiska verk inte bara speglar en förgången tid. Den klassiska texten fungerar som en behållare för en unik intellektuell och andlig erfarenhet, skapad av en författare vars skarpsinne och känslighet har gjort det möjligt att avtäcka aspekter av livet och människans väsen som annars förblir osynliga. Författarna avslöjar alltså vad som finns i var och en av oss. Klassiska litterära verk erbjuder ofta en bild av världen som präglas av djup, sammanhang, ordning, syfte och ideal – element som ungdomar kan sakna i en fragmentarisk och kaotisk samtid (Verene, 2002; Birkerts, 2006; Ricoeur, 2016). Verkens karaktärer är dessutom ofta i samma ålder som eleverna och brottas med existentiella frågor som gott och ont, frihet och ansvar, kärlek och lidande. I undervisningen ligger därför fokus på ett perspektiv som betonar ”vi alltid” snarare än ”de då” och ”vi nu”. Min erfarenhet visar att arbetet med en existentiell dimension som står i centrum av klassiska verk väcker ett stort intresse och uppskattas av elever.

Klassiska texter är polyfoniska, antinomiska, komplexa och djupa. Under tolkningsarbetet betonas att skönlitterär läsning utgör en domän för upptäckter och uppenbarelser snarare än en källa till färdiga svar. Texten rymmer en mångfald av möjliga tolkningar, och eleverna ska inte vara rädda för att göra misstag. Denna förståelse av skönlitteraturens natur uttrycks av Bakhtin:

Ett skönlitterärt verk är ett uttrycksfullt och talande väsen som aldrig sammanfaller med sig självt och därför är outtömligt i sin mening och betydelse. Kriteriet här är inte vetenskaplig precision, utan penetrationsdjup. (Bakhtin 1986: 429).

Samtidigt kräver komplexa texter en betydande intellektuell och själslig ansträngning. Eleverna bör därför uppmuntras att se *läsning som både en konst och ett intensivt arbete* som förutsätter utveckling av specifika förmågor. Vi funderar tillsammans med elever om Lotmans ord:

Njutningen av konst ges inte ’gratis’ till okunniga eller lata - den är en belöning för självuppföstran, som vänjer själen till arbete som ett normalt tillstånd. (Lotman 2015: 409).

Min erfarenhet är att så snart elever får nya viktiga insikter under läsning, ökar deras intresse för att fördjupa sig ytterligare i texten. Samtidigt börjar de uppleva begränsningar i sitt eget tänkande och sin världsåskådning som hindrar en djupare förståelse. Läsning förutsätter således en hög grad av *självkännedom*. Enligt Bakhtin:

Ämnet för humaniora är inte en, utan två andar, den som studerar och den som studeras. Deras verkliga ämne är förhållandet och interaktionen mellan 'andarna'. (Bakhtin 1986: 368).

Det innebär att det inte bara är texten som är föremål för undersökning och utveckling, utan även läsaren själv. Eleven bör bli medveten om att "förståelseprocessen är dubbelriktad: rörelse inåt och utåt. Tolkande läsning är en kontinuerlig process av ömsesidig – läsarens och textens – förändring och fördjupning" (Maurer 2020: 65). *Läsarens personlighetsutveckling* blir således nästan ett villkor för en djupare förståelse av texten. För att upptäcka textens djup måste läsaren själv besitta ett motsvarande djup. Enligt hermeneutikern Gadamer (1987) måste man förstå frågan först innan man kan förstå svaret som texten erbjuder.

Modellen möjliggör för eleverna att uppleva *läsning som en djup transformativ erfarenhet* och en intellektuell, kontemplativ och kreativ process, i kontrast till en ytlig njutningsupplevelse. En sådan läsning leder till att läsarens och verkets mentala horisonter smälter samman ("Horizontverschmelzung", Gadamer, 2010). Ur ett hermeneutiskt perspektiv talar man om "Bildung" – en process där själsliga och mentala förmågor kultiveras (Humboldt, 1997; Underhill, 2013). Denna syn på litteraturens och konstens roll i individens utveckling är djupt rotad i rysk kultur. I klassrummet diskuteras därför J. Brodskys argument för läsning i hans Nobelpristal:

De små nollorna fyller konsten med 'punkt, punkt, komma och minus', och förvandlar på så vis varje nolla till ett inte alltid vackert men dock mänskligt ansikte. (Brodsky 1988: 65)

Modellen bygger på min övertygelse om att skönlitterär läsning och tolkning inte enbart handlar om att förstå en text, utan utgör en modell för bredare meningsskapande processer. Det innefattar att tolka och förstå världen, kulturen och framför allt läsarens självförståelse, vilket bidrar till ett ömsesidigt samförstånd mellan alla inblandade. Därför grundas undervisningen på dialogprincipen som beskrivs av Gadamer som "den mänskliga förståelsens kärnfenomen" (Gadamer 2010: 84).

Enligt modellen studeras varje *text som en del av en lång kulturell tradition*, förstådd som en utsträckt och pågående dialog där alla texter är repliker på andra yttranden (texter). Denna dialog inkluderar även eleverna som möter och tolkar texter. Men *dialogicitet* (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 2017) och *dialogprincipen* (Gadamer, 2010) understryker vikten av att kunna lyssna på och förstå andras röster utan att påtvinga sin egen, något som är avgörande i skönlitterära tolkningar. Därför är det viktigt att eleverna bekantar sig med olika världsbilder och kulturella koder från skilda epoker. Eleverna ska dela *ett kulturellt minne* (Lotman, 2018) – ett slags kollektivt medvetande, åtminstone delvis gemensamt mellan författare och läsare – för att fördjupa

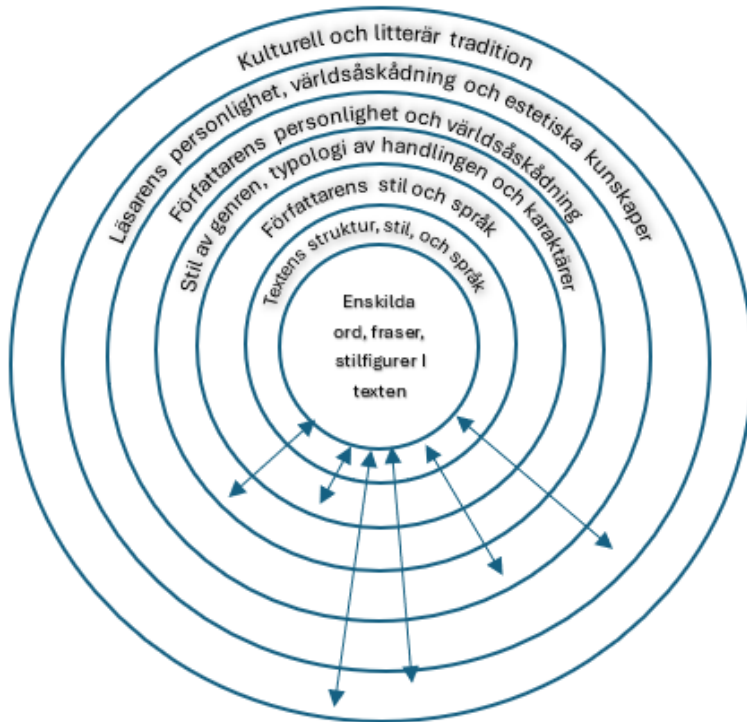
sin förståelse av texten samt utveckla förmågan att observera samband mellan kulturella fenomen.

För att vidga elevernas kulturella minne tillämpar modellen idéer av *divinatorisk* intuition med syfte att förstå författaren bättre (Averentsev, 1996; Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005). Elevernas uppgift blir att närma sig författarens erfarenhet och att ”göra sig samtidig med den utforskade tiden och texten” (Dielthey 2005: 87) som man gör exempelvis genom att studera biografiska och historiska dokument.

Vidare ska eleven lära sig att se *helheten i relation till delarna*, samt förstå att meningsskapande sker på samtliga nivåer i en text – från ett enskilt ord till den större kulturella tradition som texten ingår i. Innebörden av ett ord eller en fras i en skönlitterär text kan inte enbart reduceras till dess lexikala definition. För att uppnå en djupare förståelse av texten följer undervisningen principerna för den hermeneutiska cirkeln eller spiralen (Schleiermacher, 1998; Dilthey, 2005; Gadamer, 2010). Undervisningen bygger därför på principerna för den hermeneutiska cirkeln, eller spiralen (Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005; Gadamer, 2010), vilken illustrerar rörelsen mellan delar och helhet: från ordet eller frasen till hela texten, från ordet eller frasen till textens genre och vidare till kulturtraditionen – under denna process växer och fördjupas textens innebörd successivt. Ett särskilt fokus läggs på *textens estetiska form*, eftersom en texts estetiska egenskaper är avgörande för att skapa och förmedla betydelser som inte kan tolkas utan att beakta denna dimension.

I undervisningsmodellen kan textstudier dessutom illustreras visuellt genom bilden "Textens meningsskapande", där samtliga delar befinner sig i ett dialektiskt samspel och ömsesidigt bidrar till helhetens mening.

Textens meningsskapande



En mångfacetterad analys av litterära verk kräver tillämpning av olika metodologiska ansatser som belyser textens formella, estetiska, historiska och kulturella dimensioner. Som bekant finns en mängd litteratur- och kulturvetenskapliga inriktningar som förhåller sig till skönlitterära texter och deras sammanhang på olika sätt. Vissa inriktningar, exempelvis receptionsteori, fokuserar på läsarens roll, medan andra, som nykritik, betraktar texten som oberoende av både läsare och sammanhang. I min modell beaktas samtliga aspekter av skönlitterär läsning, och analysmetoder från olika teoretiska perspektiv används parallellt med syftet att visa eleverna varierade sätt att förhålla sig till texten samt att uppmuntra ett flexibelt arbetssätt för att nå undervisningens huvudmål – en djup förståelse av texten. Exempelvis kan följande metoder tillämpas: ord, fraser, rytm/meter och stilfigurer kan analyseras med metoder föreslagna av ryska formalister samt engelsk-amerikansk nykritik. Genre och stil studeras med hjälp av historisk poetik. Författarens personlighet och världsåskådning kan undersökas med hermeneutiska metoder. Estetiska koder, textstrukturers typologi samt arketypiska motiv och teman analyseras med metoder från den mytologiska skolan, strukturalismen, etnolinguistik med flera. Genom att integrera olika

litteraturvetenskapliga metoder får eleverna en bredare förståelse för textens komplexitet och lär sig att tillämpa varierande angreppssätt i sin analys av litterära verk.

I nästa del av artikeln presenterar jag hur dessa teoretiska utgångspunkter omvandlas till en konkret undervisningsmodell.

Undervisningsmodellens struktur

Undervisningsmodellen består av tre steg:

- **Jag-steget**
- **Texten-steget**
- **Jag i dialog med den skönlitterära/kulturella traditionen-steget**

Modellens struktur bygger på de metodologiska principer som tidigare har beskrivits och återfinns även i tabellen "Undervisningsmodellens principer". I samtliga steg används arbetsformer som främjar både intellektuellt analytiskt arbete och kreativt skapande. Centrala metoder är bland annat djup-/närläsning, klassamtal, inlevelse och skapande. Det bör noteras att de undervisningsmetoder som används i de olika stegen inte nödvändigtvis följer en strikt kronologisk ordning.

Jag-steget

Syftet med jag-steget är att vidga läsarens förståelse och skapa engagemang för läsning, både före och under textstudierna.

Innan texten introduceras ges eleverna möjlighet att erfara och sätta sig in i situationer som liknar dem som senare skildras i texten. Syftet är att identifiera relevanta situationer samt mentala och emotionella upplevelser från elevernas egna erfarenheter eller att modellera dessa, vilket vid läsningen bidrar till att integrera läsarens perspektiv med karaktärernas. Eleverna uppmuntras att analysera teman och reflektera över möjliga lösningar på problem som potentiellt kan uppstå i deras vardag. Exempelvis kan teman såsom 'ekonomiskt beroende och social orättvisa', 'frihet och dess gränser' eller 'egoism och kärlek' diskuteras inför läsningen av Dostojevskijs *Brott och straff*.

I jag-steget används arbetsformer som rollspel, skrivuppsatser eller berättelser om textens teman samt klassdiskussioner. Skapande integreras genom att eleverna skriver berättelser som både låter dem återuppleva liknande livssituationer som de som skildras i texten och pröva rollen som författare. Lärarens samtalsmetod kännetecknas av att ställa öppna frågor utan givna svar, vilket stimulerar elevernas tänkande, uppmuntrar framväxten av komplexa idéer och leder till en mångfald av tolkningar.

Jag-stegets undervisningsformer och metoder tillämpas både före och under läsningen. Steget motsvarar i huvudsak positionen "Läsare" i tabellen

”Undervisningsmodellens principer”, men det bör poängteras att modellens samtliga metodologiska principer är aktuella under alla de tre stegen i undervisningsprocessen.

Texten-steget

Syftet med texten-steget är att läsa och analysera texten på samtliga nivåer – från en detaljerad språkanalys till att sätta in texten i en bred kulturell kontext.

Här förenas en vetenskaplig förståelse av texten med en djup inlevelse genom skapande. Kreativa metoder vävs samman med analytiska arbetsstrategier, där metoder och perspektiv från olika teoretiska inriktningar kombineras för att uppnå en grundlig studie av texten. Det är viktigt att eleverna förstår att meningsskapande sker på textens alla nivåer – från enskilda ord till nationella och internationella kulturella sammanhang (se även bilden ”Textens meningsskapande” i avsnittet om modellens metodologiska principer).

I detta steg används skapande metoder som ett sätt att leva sig in i textens föreställningsvärld. Det kan handla om att skriva brev mellan karaktärer, föra karaktärernas dagböcker, utveckla fortsättningar eller omtolkningar av författarens berättelser, samt att dramatisera centrala episoder – allt förutsatt att en god förståelse av både texten och elevens egna tolkningar finns. Multimodala skapande metoder, som att skapa musik, bilder eller filmer, integreras också. Texten-steget motsvarar därmed positionerna ”Texten” och ”Kultur” i tabellen ”Undervisningsmodellens principer”.

Jag i dialog med den skönlitterära/kulturella traditionen-steget (även kallat Jag och traditionen-steget)

Syftet är att eleverna ska uppleva och modellera sin nyvunna förståelse av de studerade texterna i dialog med den skönlitterära och kulturella traditionen – genom skapande uttrycksformer.

Steget utgör den avslutande och sammanfattande fasen i arbetet med texten och den tradition som tidigare studerats, och markerar ofta slutet på en del av undervisningsperioden eller hela litteraturkursen. Centralt i detta steg är elevens skapande, grundat på en gedigen kännedom om författarnas verk och den underliggande traditionen. Skapandeprocessen kan ta formen av individuella uppgifter eller grupprojeckt och innebär en kreativ modellering inom de tematiska och konstnärliga ramar som karaktäriserar de studerade verken. Friheten i skapandet är således inte obegränsad, utan vägleds av en djup förståelse för de tematiska och estetiska mönster som kännetecknar den litterära traditionen.

I detta steg överskrider elevernas arbete textens omedelbara föreställningsvärld och rör sig vidare mot den bredare skönlitterära traditionen. I de texter som produceras under steget deltar eleverna aktivt som karaktärer – genom att gestalta eller beskriva sig själva – i en dialog med

författare eller deras karaktärer. På så vis realiseras idén om skönlitterär läsning som en dialog mellan läsaren och texten/traditionen, där eleverna aktivt upplever denna dialog genom sitt skapande. Under detta steg arbetar eleverna självständigt och uppmuntras att integrera de nya kunskaper och de analytiska och kreativa förmågor de utvecklat under jag-steget och texten-steget.

Arbetet med undervisningsmodellens tre steg har exempelvis resulterat i projekt som *Samtal av moderna ungdomar med klassiska ryska författare om livets mening och litteraturens roll*, en pjäs i två akter och en film baserade på Tjechovs *Måsen*, och *Läsarna i samtal med huvudkaraktären och Dostojevskij*, en pjäs i två akter och en film baserade på Dostojevskijs novell *En löjlig mans dröm*.

Pusjkins *Profeten* - ett undervisningsexempel

I denna del visar jag hur arbete med en skönlitterär text enligt modellen kan leda till både en fördjupad förståelse av texten och en utveckling av elevernas förmåga att betrakta skönlitteratur som en komplex konstnärlig företeelse. Detta sker genom ett dynamiskt samspel mellan modellens steg och principer.

Som ett konkret undervisningsexempel har jag valt att beskriva arbetet med Alexander Pusjkins dikt *Profeten* (Pusjkin, 1958). Texten är komplex både innehållsmässigt och formmässigt. Eftersom elevgruppen var ovan vid att arbeta med avancerade skönlitterära texter, som jag nämnt i inledningen, är det särskilt intressant att observera och analysera hur deras förståelse av texten förändrades och fördjupades genom undervisningen enligt modellen.

Profeten är en av den ryska kulturens nyckeltexter och har en tydlig koppling till den äldre ryska litteraturen. Dikten innehåller teman och motiv som återkommer i många klassiska verk skrivna av framstående ryska författare efter dess tillkomst. Den skildrar en människa som möter en ängel i öknen och genomgår en omvandling, varefter han hör Guds röst som befäller honom att gå ut i världen och "bränna människors hjärtan med ordet" (dikten återges i appendix). Begrepp som "andlig törst" (diktens inledningsfras), samt "öknen" som metafor för människans vardagliga tillvaro och motiv av själsliga omvändelse, är återkommande bilder och teman i verk av författare som Gogol, Tolstoj och Dostojevskij. Föreställningen om författaren som en profet, vars texter förmår omvandla läsaren, är dessutom ett centralt drag i den ryska litterära traditionen (Berdjajev, 1996; Gershenzon, 2015; Dostojevskij, 2017). Eftersom eleverna saknade förkunskaper om denna världsbild och inte hade tillräcklig intellektuell eller känslomässig erfarenhet för att omedelbart förstå dikten, var undervisningen avgörande för att gradvis leda dem mot en djupare tolkning.

Inom den ryska traditionen finns en mångfald av tolkningar av dikten, framförda av litteraturkritiker, kulturvetare och filosofer (Nepomnjashchij, 1987; Blok, 2011; Lotman, 2015). Mitt syfte var dock inte att introducera

eleverna för någon specifik tolkning, utan snarare att uppmuntra och vägleda dem i processen av meningsskapande och egen tolkning.

Arbetet med *Profeten* kan kort sammanfattas i tre steg enligt modellen:

- **Jag-steget:** Eleverna fick arbeta med metoder som hjälpte dem att förstå sig själva och identifiera sig med textens tematik.
- **Texten-steget:** Eleverna analyserade diktens form och innehåll samt dess plats i den litterära traditionen.
- **Jag och traditionen-steget:** Eleverna skapade egna texter i dialog med den litterära traditionen.

I den följande beskrivningen kopplas undervisningsaktiviteterna till respektive steg i modellen.

Jag-steget: Relatera texten till elevernas egna erfarenheter (Lektion 1–3)

Syftet är att vidga läsarens förståelse och skapa engagemang för läsning, både före och under textstudierna.

Lektion 1&2: Läsning som personlig erfarenhet

I det inledande jag-steget är det centralt att relatera texten till elevernas egna erfarenheter. Därför inleddes undervisningen med ett öppet klassamtal om läsning. Eleverna ombads att skriva en insändare till *Upprop mot läskrisen* (Irenius m.fl., 2023), publicerad i september samma skolår som ryskundervisningen inleddes. Efter att eleverna läst sina insändare framför klassen följde en diskussion om läsning och hur den påverkar människan, med utgångspunkt i deras egna erfarenheter. Detta samtal hade en direkt koppling till tematiska inslag i *Profeten* och syftade till att förbereda eleverna för en mer engagerad och medveten läsoplevelse.

Lektion 3: Kulturell tradition och personliga kopplingar

Eleverna genomförde även presentationer om ryska kulturella företeelser, platser och personligheter med vilka de hade en känslomässig koppling. Denna uppgift kombinerade en personlig identitetsundersökning (jag-steget) med en undersökning av den kulturella traditionen (texten-steget), där fokus låg på elevernas egna erfarenheter. Genom att berätta om ryska sagor från barndomen, om gamla ryska städer och om familjetraditioner undersökte de sina rötter och sin kulturella tillhörighet, vilket i sin tur förberedde dem för en djupare läsning. Klassdiskussioner och elevtexter indikerade redan under de första lektionerna att intresset för litteratur och kultur ökade, vilket var ett syfte med jag-steget.

Undervisningsprinciperna från jag-steget integrerades kontinuerligt även under de senare undervisningsfaserna, särskilt när elevernas personliga erfarenheter visade sig vara otillräckliga för att greppa textens komplexitet.

Texten-steget: Textanalys och litterär/kulturell kontext (Lektion 4–10)

Syftet med texten-steget är att läsa och analysera texten på alla nivåer – från de enskilda språkliga och stilistiska elementen till dess plats i den större litterära traditionen.

Pusjkins dikt har starka kopplingar till den fornryska litteraturen, både genom sina bibliska motiv och sin stilistik. Dikten innehåller dessutom termer och begrepp hämtade från kyrkslaviskan, vilket gör att kännedom om den gamla ryska kulturen är av stor betydelse för en djupare textförståelse. Dessutom är en av modellens principer att texten ska analyseras i relation till andra verk inom den skönlitterära traditionen. Därför kompletterades arbetet med dikten av studier, läsning och klassamtal om kulturella och litterära företeelser från olika epoker – från texter från Kievriket (år 900–1400) fram till verk från 1800-talet.

Lektion 4: Första mötet med Profeten – Inledande tolkningar

Vid den inledande läsningen av dikten *Profeten* ombads eleverna att skriftligt formulera sina första tolkningar. En del elever upplevde att dikten var alltför komplex att förstå, trots att de fått skriftliga definitioner av obekanta begrepp. Andra tolkade dikten som en berättelse om huvudkaraktärens död eller om syndens straff. Dessa tolkningar är inte direkt grundade i texten, även om en bredare tolkning tillämpas. Vidare återberättade en del elever diktens handling snarare än att analysera och tolka den. Följande utdrag illustrerar exempel på elevernas initiala tolkningar:

Det låter vackert och har nog en betydelse som jag tyvärr inte förstod. (Elev 1)

Den här dikten handlar om en förlorad vän eller en kille som lämnade en tjej.

(Elev 2)

En dikt om profeter som dör i öknen. Budskapet: döden kan hända oväntat. (Elev 3)

Lektion 5: Att förstå textens yttre lager – Bokstavlig tolkning och diskussion

Under nästa lektion fick eleverna skriftliga frågor om diktens innehåll. De ombads ange vem huvudkaraktären var, var handlingen utspelade sig samt hur de tolkade de använda orden, bilderna och metaforerna. Tolkningarna var i huvudsak bokstavliga: eleverna ansåg att dikten handlade om en konkret person på en specifik plats. Majoriteten tolkade profeten som en historisk figur (t.ex. profeten Ibrahim) och betraktade öknen som en geografisk plats (såsom Sahara).

Under klassamtalet, där läraren ställde frågor kring elevernas individuella svar utan att bekräfta någon specifik tolkning – en metod jag anser vara central i samtalsbaserat lärande – enades eleverna om att dikten behandlade bestraffning av en syndare eller den tortyr som heliga personer genomgick under den tidiga kristendomen. När läraren undrade om en religiös tolkning

var den enda möjliga, instämde de flesta. Följande utdrag illustrerar samtalsutvecklingen:

Läraren: Så, enligt er, har dikten en specifik historisk betydelse. Är det så att den handlar om en profet i öken? Eller om en särskild profet i en specifik öken?

Elev 4: Ja, det här är Moses.

Läraren: Eller Ibrahim?

Elev 5: Ja, det här är Ibrahim.

Läraren: Håller ni alla med?

Elev 6: Det här kan även handla om de första kristna.

Läraren: Så, är det en religiös dikt?

Elev 7: Kan det inte handla om var och en av oss? Om en person som genomgått en kris?

Läraren: Kan det vara så?

Under samtalet insisterade Elev 4 och Elev 5 på en konkret historisk tolkning, trots lärarens försök att uppmuntra en mer utvecklad och reflekterande analys. Elev 6 fördjupade sin tolkning, men begränsade den till ett religiöst tema. Endast elev 7 antydde, i samtalets slutskede, att dikten även kunde tolkas som en berättelse om vem som helst som genomgått en känslomässig och andlig kris. Detta var ett av de första tecknen på en rörelse från en bokstavlig, historisk och religiös tolkning till en djupare förståelse, som öppnar upp för identifikation med texten bortom en strikt religiös kontext.

Lektion 6: Existentiell reflektion genom kreativt skrivande

För att eleverna skulle engagera sig djupare i texten – och därmed inte betrakta den som närmast ett historiskt dokument – samt för att stimulera diskussioner om andliga och existentiella frågor, fick de en läxa med en skapande uppgift. Uppgiften gick ut på att skriva en dagbok eller föra en brevväxling med utgångspunkt i tre av Pusjkins dikter, vilka behandlar hans djupa andliga kris och hans väg ut ur den, under perioden då *Profeten* skrevs. En av dikterna presenterades först anonymt, och eleverna ombads att föreställa sig att den var skriven av en nära vän – med syftet att de skulle identifiera sig med vännen och finna ett sätt att hjälpa denne ur krisen (jag-steget). Denna uppgift illustrerar hur modellens steg kan överlappa och kombineras utan att följa en kronologisk ordning. Genom att arbeta med dagböcker och brev om känslomässigt laddade och existentiella teman närmade sig eleverna den existentiella tematiken i *Profeten*, som alltså skrevs under samma andliga kris som de övriga dikterna. I detta skede kombinerades metoder från både jag-steget och texten-steget. Gruppen studerade även Pusjkins biografi och diskuterade hans världsåskådning, hans poetiska roll samt hypotesen att *Profeten* kunde spegla hans personliga erfarenheter – såväl i drömmar som i verkligheten.

Elevtexterna (dagböckerna) visade på en djupare förståelse för författarens psykologiska tillstånd och lästes högt i klassen. Detta inledde sedan ett samtal om de existentiella kriser som både författaren och människor i elevernas

omgivning upplevt, vilket bidrog till en sammansmältning av läsarens och textens horisonter i enlighet med modellens principer.

Lektion 4–7: Diktens språkliga dimensioner – Stilfigurer och metaforer

Som tidigare visats hade eleverna initialt svårt att tolka poesins metaforiska språk och sökte efter bokstavliga tolkningar. De var ovana vid det poetiska språkets särdrag, vilket skiljer sig från det mer informativa språk elever i regel är vana vid. Genom att arbeta med diktens språk och stilfigurer – i synnerhet metaforer – samt att eleverna ombads illustrera sina starkaste inre bilder under läsningen, kunde de gradvis röra sig bortom konkreta betydelser. Detta framgår tydligt i följande samtal:

Läraren: Är det möjligt att inte förstå ordet 'öken' som en geografisk plats?

Elev 4: Kanske som ett tomt utrymme? Ordet 'öken' (pystinja) härstammar från 'tom' (pustoj).

Elev 8: Det kan även tolkas som ett 'tomt huvud'.

Läraren: Hur förstår ni 'att bränna hjärtan'?

Elev 9: Som att förolämpa eller skada människor.

Elev 3: Att säga sanningen, vilket kan vara smärtsamt.

Elev 10: Som att smälta frusna hjärtan med kärlek.

Läraren: Och 'andlig törst'?

Elev 4: Det kan innebära en törst på något icke-materiellt.

Flera andra: Kanske något religiöst?

I detta utdrag observeras hur eleverna analyserar enskilda ord och begrepp. Elev 4 och Elev 8 reflekterar över ordets semantiska *inre form* (Potebnja, 1976; Aumüller, 2005), och kopplingen till besläktade morfem gör att de uppfattar ordet på ett metaforiskt sätt. Andra elever ger varierande tolkningar av frasen "att bränna hjärtan", vilket belyser det polysemiska i det poetiska uttrycket. De illustrationer som eleverna producerade utifrån sina inre bilder engagerade deras fantasi och kreativitet, vilket bidrog till att övervinna de förenklade, analytiska tolkningar som präglade deras initiala förståelse.

Lektion 8: Multimodala representationer – Visualisering av poesi

För att ge eleverna möjlighet att uppleva poesi som en multimodal och metaforisk konstform, ombads de att skapa multimodala representationer av dikten. Klassen delades in i tre grupper, där varje grupp fick i uppdrag att utforma en representation som uttryckte just deras tolkning av texten. I denna del av undervisningen kunde man observera en utveckling mot mer abstrakta och poetiska tolkningar, där eleverna började skilja mellan olika nivåer av förståelse. Eleverna fick ta del av varandras arbeten och uppskattade särskilt de tolkningar som integrerade visuella metaforer, symboliska bilder, suggestiv musik samt dramatisk diktläsning.

Grupp 1: Gruppen skapade en film där tre elever gestaltar diktens tre karaktärer och återger händelseförloppet i dikten. Efter filmvisningen

konstaterade både gruppen och resten av klassen att filmen inte presenterade någon djupare tolkning utan enbart repeterade diktens berättelse. Detta illustreras av elevutlåtanden såsom:

Filmen presenterar ingen riktig tolkning, men bara repeterar vad som händer i dikten. (Elev 3)

Tolkningen saknar dramatik och djup. (Elev 5)

Grupp 2: Denna grupp valde att skapa en film med ambitionen att ge en poetisk och metaforisk tolkning. I deras version framställdes öknen som en gata fylld av människor, medan huvudkaraktären gestaltades med en virvel istället för ett ansikte. Användningen av dramatisk musik och en vacker diktläsning som ljudbakgrund bidrog till en ökad inlevelse. Klassen uttryckte uppskattning för denna representation med kommentarer som:

Det är lättare att känna inlevelse. (Elev 10)

Det är möjligt för åskådare att identifiera sig med huvudkaraktären, för han har inget ansikte. (Elev 3)

Virveln i stället för ansiktet beskriver karaktärens innerliga tillstånd. (Elev 4)

Grupp 3: Den tredje gruppen kombinerade en visning med en powerpointpresentation, innehållande vackra och symboliska bilder av en berömd konstnär, tillsammans med elevernas egen diktläsning. Utöver detta visade de sina egna illustrationer till dikten, kompletterade med muntliga kommentarer. En av bilderna föreställde en person framför flera stigar som ledde åt olika håll. Klassen ansåg denna representation vara den mest lyckade, vilket framgår i följande utdrag:

Elev 3: Jag gillade representationen mest för att konstnärens bilder inte var realistiska, utan symboliska.

Läraren: Vad menar du med symboliska?

Elev 3: De kanske visar någon annan verklighet, inte vår vanliga värld.

Elev 11: Jag gillade bilden av en förvirrad människa framför många stigar. Den ger en känsla av att dikten beskriver en situation som kan vara aktuell för varje människa.

Elev 4: Bilderna visar och berör oss utan att behöva uttrycka något med ord.

Detta utdrag visar att eleverna inte bara utvecklade sin förmåga att förstå och tolka poesi på ett metaforiskt plan, utan även att de lärde sig att formulera sina reflektioner och diskutera dem med användning av estetiska begrepp – en färdighet som initialt saknades.

Lektion 9: Videobaserade tolkningar

Under lektion 9 visade läraren tre videor, publicerade på internet, som utgick från diktens teman. Video 1 bestod av abstrakta bilder, musik och en diktläsning. Video 2 skildrade en man i ett tomt rum där vatten rann över honom. Mannens ansikte visades samtidigt som en röst reciterade dikten,

vilket kunde uppfattas som en visualisering av hans inre monolog. Video 3 bestod av videoklipp från olika välbekanta filmer, med scener som på något sätt speglade händelserna och miljön i dikten.

Eleverna ombads att besvara följande skriftliga frågor:

- Vad var ditt första intryck av videon?
- Avslöjade tolkningen något nytt i dikten?
- Lyckades tolkningen förmedla diktens djupa innebörd?
- Vilka konstnärliga medel bidrog till en fördjupad förståelse av dikten?
- Vilka aspekter i tolkningen hindrade förståelse av dikten?

Dessutom skulle de tilldela poäng och rangordna de tre videorna.

Majoriteten avfärdade video 3 som för bokstavlig och skrev att den inte lämnade utrymme för elevernas egen fantasi. Video 1 uppskattades tack vare de vackra, symboliska målningarna, även om flera elever kritiserade den överdrivet dramatiska diktläsningen. Ett viktigt resultat var att eleverna genom videovisningarna insåg högläsningens betydelse för att förmedla diktens innebörd samt att poesi är en multimodal konstform.

Video 2 framkallade de starkaste reaktionerna, med uttalanden som sträckte sig från irritation till beundran, exempelvis:

Elev 3: Varför är mannen halvnaken? Varför rinner vatten över honom? Han är i öknen.

Elev 5: Mannens ansiktsuttryck visar att han verkar vara vilsen i öknen, och ögonen ger intryck av ett tappat hopp. Det gör mig orolig.

Elev 4: Videon klargör innebörden. Det framstår som en förvandling eller omvändelse av en person – något som sker inombords, likt ett pågående dop där vattnet renar honom innerligt.

Elevernas reaktioner illustrerar en tydlig utveckling från en bokstavlig till en mer symbolisk, metaforisk och suggestiv tolkning. Under klassdiskussionen uttryckte eleverna ett stort intresse för hur samma dikt kan tolkas på så olika sätt, samtidigt som de blev förvånade över de stora individuella skillnaderna i uppfattning i gruppen. Det multimodala arbetet med texten möjliggjorde en kombination av kreativitet och kontrastiv analys av både texten och dess olika multimodala representationer (Andrews, 2018; Svensson & Haglind, 2020; Kindenberg m.fl., 2024).

Lektion 4–10: Jämförande litterära studier

Parallellt med arbetet med *Profeten* studerades även andra ryska klassiker. Som exempel genomfördes jämförande studier mellan *Profeten* och de tidiga ryska klassiska romanerna *Evgenij Onegin* av Pusjkin och *Vår tids hjälte* av

Lermontov. Genom att analysera metaforer och andra stilfigurer i *Profeten* erhöll eleverna en fördjupad förståelse för romanernas teman, samtidigt som romanernas karaktärer tillförde ytterligare nyanser till tolkningen av dikten. På så vis fungerade läsningen och tolkningen enligt modellen – från enskilda ord i dikten till en bredare tradition av texter. Med varje varv i den hermeneutiska spiralen berikades förståelsen av både dikten och de andra texterna.

Lektion 10: Internationellt konstnärligt sammanhang

Under den tionde lektionen sattes dikten in i ett bredare internationellt konstnärligt sammanhang genom att relatera den till romantiken och andra konstformer. Exempelvis ledde analysen av Caspar Friedrichs målning *Vandrare ovanför dimhavet* till nya insikter i tolkningen av dikten som kan observeras i följande samtal:

Läraren: Vad kan man säga om personen på målningen? Vem är det?

Elev 6 (med några andra): En man på en sten.

Elev 8: Kanske Onegin, eller Pechorin, eller till och med Lermontov – händelser i hans roman utspelar sig i Kaukasusbergen.

Läraren: Varför är han ensam? Vad söker han efter? Finns det likheter med dikten *Profeten*?

Elev 4: Ja, om man tolkar 'öknen' symboliskt, kan han representera ett tomt ställe.

Elev 7: Han verkar vara närmare Gud där uppe. Han söker efter sanningen, precis som karaktären i dikten.

Elev 10: Då kan man säga att målningen illustrerar 'andlig törst'.

Detta samtal illustrerar hur det kulturella sammanhanget, med fokus på diktens teman, bidrar till att eleverna upptäcker kopplingar mellan olika kulturella fenomen och konstnärliga uttryck. Denna process leder i sin tur till en fördjupad tolkning av dikten, vilket framgår tydligt i replikerna från Elev 4, Elev 7 och Elev 10. Så småningom börjar eleverna betrakta kultur som en helhet, där teman, motiv och bilder förenar olika texter och kulturella fenomen. Under det jämförande samtalet framkom att både målningen och dikten symboliserar en människas förvandling till en sanningssökare. Återkommande klassdiskussioner kring begreppen "utbildning", "bildning" och "kultur" i relation till diktens innehåll kan också ha bidragit till denna utveckling. Detta utgör ett tydligt exempel på hur ett tema eller koncept bearbetas genom modellens samtliga steg: som bildning i elevernas personliga erfarenheter (jag-steget), som diktens och kulturtraditionens tema (texten-steget) samt som en personlig upplevelse av dialogen mellan läsarens "jag" och traditionen (jag och traditionen-steget) (se mer om bildning i diskussionsdelen).

Denna översikt av texten-steget visar hur arbetet med *Profeten* enligt modellen ledde till en utveckling från en initial, bokstavlig förståelse med historiska och religiösa referenser till en djupare, mer symbolisk och suggestiv tolkning med allmänmänskliga och existentiella dimensioner.

Jag i dialog med skönlitterära/kulturella traditionen-steget, eller jag och traditionen-steget (Lektion 11 & 12)

Syftet är att eleverna ska uppleva och modellera sin nyvunna förståelse av den studerade texten i dialog med den skönlitterära och kulturella traditionen – genom skapande uttrycksformer.

Lektion 11&12: Elevens egen röst i det Stora Samtalet – Kreativt skapande i traditionens fotspår

Tidigare, i texten-steget, analyserades dikten i ett brett kulturellt sammanhang, vilket lade grunden för det fortsatta arbetet i detta steg. I jag och traditionen-steget fick eleverna en avslutande individuell uppgift som sammanfattade hela textstudien. Uppgiften var att skriva ett brev med temat: ”Vad skulle jag som läsare skriva till Poeten/Profeten?” Syftet var att eleverna skulle uttrycka sin personliga respons på skönlitteratur på ett kreativt sätt. Detta krävde att de kombinerade en djupgående förståelse av de studerade texterna med inlevelse i både poetens och läsarens roller, samt att de använde sin kreativa förmåga för att tänja på textens gränser och placera sig själva i det större universum av den skönlitterära och kulturella traditionen. På så sätt utvecklades de till medvetna aktiva deltagare i det ”Stora Samtalet” (Hutchins, 1957).

Elevernas brev – några skrivna i poetisk form – visar på en markant utveckling i deras förmåga att tolka dikten och poesi i stort, jämfört med kursens inledande skede. Det kreativa arbetssättet i den avslutande fasen har, enligt min erfarenhet, främjat djupare insikter i textens innebörd, vilket bekräftar Bakhtins övertygelse att ”skapande kan på bästa sättet förstås med skapande metoder” (Bakhtin 1986: 366).

Denna utveckling illustreras tydligt genom ett utdrag ur en lång dikt om Pusjkin, skriven av en av eleverna (min översättning):

Betydelse – Mitt samtal med Poeten

...Så underbart att det fanns ett ögonblick då konsten återuppstod,
När, likt i tidernas begynnelse, allt fann sin plats,
Innovatören förde diktens ljus till verk från uråldriga dagar –
Vår profet kom med konst, precis som Prometheus kom med eld!

...Poesi har många betydelser, men en sak är sann:
För att nå det vackra måste du söka efter det;
Du måste läsa romaner, söka efter dolda betydelser,
Skriva dina egna dikter, uttrycka dina egna tankar!

Vår Pusjkin har allt: ilska och smicker, fred och ära,
Med ord kan han undanröja det onda eller skapa något nytt,
Han kan få dig att bli kär i både vinter och vind på bara några minuter,
Alla de minuter vi ägnar åt dig kommer inte att vara förgäves...

Till sist vill jag skriva och avsluta detta brev:
Ju oftare du läser, desto bättre blir du. Älska denna konst;

Desto fler dörrar som öppnas för dig, ju mer läser du.
Älska poeter, precis som vilda blommor älskar frihetens regn.

Med orden *"Vår profet kom med konst, precis som Prometheus kom med eld!"* uttrycker eleven en förståelse för skönlitteraturens betydelse i människans liv – ett av de centrala mål som läraren strävade efter att inspirera eleverna till i undervisningen. I elevernas personliga brev till Poeten kan en förändrad inställning urskiljas, liksom framväxten av nya reflektioner och känslor kring skönlitterära verk – något som inte var närvarande i kursens inledning.

Den aktuella dikten speglar elevens tankar i linje med undervisningsmodellens metodologiska principer. Exempelvis antyder frasen *"Älska poeter, precis som vilda blommor älskar frihetens regn"* att skönlitterär läsning inte enbart är en intellektuell aktivitet, utan även ett personligt behov. Här framträder även en tanke om individuell utveckling, där poesins *"regn"* symboliserar de närande element som krävs för att växa. Samtidigt speglar uttrycket *"Poesi har många betydelser"* den polyfona, antinomiska och komplexa karaktären hos skönlitterära verk. Vidare beskrivs skönlitterär läsning som både konst och arbete genom formuleringar som *"För att komma till det vackra måste du leta efter det"* och *"Du måste läsa romaner, leta efter dolda betydelser"*.

Resultat

I detta avsnitt sammanfattas undervisningsresultaten, medan nästa avsnitt diskuterar resultaten, modellens principer och arbetssätt utifrån olika teorier.

I exemplen från undervisningen framkom en tydlig utveckling: Eleverna rörde sig från en initial, bokstavlig tolkning av diktens ytliga händelseförlopp – präglad av historiska och religiösa referenser – till mer symboliska och suggestiva tolkningar med allmänmänskliga och existentiella dimensioner. Samtidigt har elevernas förmåga att identifiera sig med texten ökat i takt med fördjupningen i förståelse.

Man kan presentera förändringen i tolkningarna som en *"betydelsetrappa"*, ett koncept hos den ryska litteraturvetaren Efim Etkind (Etkind, 2019). Enligt konceptet kan tolkningsprocessen av ett poetiskt verk liknas vid en rörelse uppför en trappa, där det nedersta steget representerar en bokstavlig förståelse, medan det översta symboliserar den mer abstrakta och filosofiska tolkningen. På detta sätt framhävs en mångfald och den potentiella oändligheten i diktens betydelser.

Nedan visas elevernas förändrade förståelse av dikten *Profeten*, formad som en betydelsetrappa.

Andlig förnyelse av människan

Poetens/poesins roll i läsarens förvandling

Pusjkins förståelse av sin egen roll som poet

Pusjkins personliga erfarenhet i en dröm eller verklighet

Religiösa erfarenheter av första kristna (prövningar och tortyr)

Beskrivning av en historisk personlighet i ett geografiskt ställe (Moses/Ibrahim i öknen)

En person som dör i öknen (och andra tolkningar som härrör från en bristande förståelse av texten)

Från den lägre nivån, där tolkningarna innefattade exempelvis att en person dör i öknen – tolkningar som saknade förankring i texten – rörde sig eleverna successivt uppåt. De gick genom specifika historiska och biografiska tolkningar, såsom profeten Ibrahims möte med Gud eller Pusjkins uppfattning av sin poetiska mission, till en mer generaliserad filosofisk och existentiell förståelse, exempelvis i termer av andlig förnyelse. Under arbetets gång började de inse att syftet med läsningen inte är att hitta eller välja en ”rätt” tolkning, även om den skulle verka djup. Eleverna kom att förstå att olika betydelser har rätt att existera och tillsammans utgör textens universum av mening. Detta nya förhållningssätt kan illustreras av Nikolai Gogols karaktäristik av Pusjkins poesi, som togs upp i ett klassamtal: ”I varje ord finns en avgrund av rymd; varje ord är enormt, som poeten själv” (Gogol 1952: 55).

Dessa resultat överensstämmer med modellens centrala princip att ”texten är polyfonisk, antinomisk, komplex och djup”. Ett av de viktigaste målen med litteraturundervisningen enligt modellen – att uppnå en djup förståelse av texterna – har därmed nåtts.

I nästa avsnitt diskuteras resultaten i relation till de teorier som presenterats i den teoretiska delen samt annan relevant forskning.

Diskussion

I den första delen av artikeln beskrev jag de teoretiska principerna för undervisningsmodellen, och i den andra delen visade jag hur modellen fungerar i praktiken. I detta avsnitt diskuteras resultaten i relation till de teorier jag har använt.

Artikeln demonstrerar hur gymnasielevs tolkning av en avancerad skönlitterär text utvecklades från en initial, bokstavlig och semantisk förståelse till en tolkning där texten betraktas som en komplex symbol och en metafor för både konsten och livet. Sådana förvandlingar i förståelse av skönlitterära texter har jag observerat vid upprepade tillfällen under undervisning baserad på modellen – inte minst i ryska klassiker som *Döda själar*, *Brott och straff* med flera. Detta var i grunden syftet med att skapa modellen: att hjälpa ungdomar att undvika förenklingar och trivialiseringar av stora skönlitterära verk, och att möta de stora författarnas världar med en öppenhet för djupare mening.

Det finns en utbredd uppfattning i skolvärlden och samhället att ungdomar inte är intresserade av skönlitterär läsning (Årheim, 2009; Nordberg, 2017). Min erfarenhet visar dock motsatsen. Ungdomar har ett stort behov av läsning, ett behov som kan bli medvetet och utvecklas genom rätt inställning i vuxenvärlden samt med hjälp av fungerande undervisningsmodeller.

I mitt fall formades en effektiv undervisningsmodell genom en kombination av forskar- och lärarutbildning samt mångårig forskning inom litteratur och pedagogiska metoder, vilka direkt omprövades i praktiken. Modellen vilar på en bildningsprincip där ”bildning” förstås som en process av personlighetsutveckling, i linje med Humboldts *Bildung*-koncept (Humboldt, 1997; Gadamer, 2010; Underhill, 2013). Genom medveten självanalys och självkänedom (jag-steget i modellen) samt grundliga textstudier på både mikro- och makronivå (texten-steget) utvecklas elever så småningom till mogna läsare som kan träda in i den kulturella traditionen och aktivt delta genom att skapa egna texter (jag och traditionen-steget). Jag har använt modellen under nästan tjugo år med goda resultat och anser att den skulle kunna främja litteraturundervisning inte bara i modersmålsämnet utan även i svenskämnen.

De litteratur-, språkvetenskapliga och kulturologiska teorier som modellen bygger på har jag som litteraturforskare betraktat som centrala och tillämpliga för en fördjupad skönlitterär undervisning. Det är viktigt att poängtera att modellen är tillräckligt flexibel för att anpassas efter varierande grupp-dynamik, elevers personligheter och kunskapsnivåer. I denna artikel har jag endast nämnt några av de viktigaste teorierna, men i praktiken kan väsentligt fler användas. Andra lärare kan komplettera modellen med ytterligare teorier, så länge de följer modellens principer och syfte.

Som beskrivs i den teoretiska delen bygger modellen på min övertygelse att skönlitterär läsning och tolkning inte enbart handlar om att förstå en text, utan utgör en modell för bredare meningsskapande processer. Det innefattar att tolka och förstå världen, kulturen och framför allt läsarens självförståelse, vilket bidrar till ett ömsesidigt samförstånd mellan alla inblandade.

Därför grundades undervisningen på dialogprincipen som beskrivs av Gadamer som ”den mänskliga förståelsens kärnfenomen” (Gadamer 2010: 84). Arbetet med skönlitterära verk växlar mellan modellens tre komponenter

– läsaren, texten och traditionen – med särskilt fokus på de dynamiska interaktionerna mellan dessa. Det framgår tydligt av undervisningsexemplet, där diktens tolkningsprocess inkluderade elevens studium av sig själv, text- och kulturella traditionsstudier samt skapandet av egna texter i dialog med den undersökta traditionen. Mitt mål som lärare är att främja ett förhållningssätt där texten och traditionen betraktas som levande subjekt, snarare än som statiska objekt att studera. I detta sammanhang introducerar Bakhtin begreppen *tingsliggörande* och *personifiering* och menar att ”sann förståelse i skönlitteratur och litteraturkritik är alltid historisk och personifierad” (Bakhtin 1986: 385). Vi observerade ett tydligt exempel på *tingsliggörande* i elevernas initiala tolkningar av dikten *Profeten*, där de reducerade texten till en beskrivning av en historisk händelse med en enda, definitiv innebörd.

För att övervinna en objektifiering av texten och dess förenkling, samt för att introducera en äkta dialog med texten, användes olika former av inlevelse och kreativitet. Eleverna fick skriva poetens brev och dagbok, skapa manus och film baserat på dikten samt gestalta karaktärerna. Det multimodala arbetet med texten möjliggjorde en kombination av kreativitet och kontrastiv analys av både texten och dess visuella tolkningar (Andrews, 2018; Svensson & Haglind, 2020; Kindenberg m.fl., 2024). Dessa arbetssätt främjade elevernas öppenhet för diktens mångfald av betydelser och dess djup, samt stimulerade deras självkännet och självanalys. Enligt Bakhtin ”fullbordar förståelse texten: den är aktiv. Kreativ förståelse fortsätter kreativiteten. Samskapandet av de som förstår.” (Bakhtin 1986: 372)

Modellen tillämpar även idéer av *divinatorisk* intuition med syfte att förstå författaren (Averentsev, 1996; Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005). Läsarens uppgift är att närma sig författarens erfarenhet och att ”göra sig samtidig med den utforskade tiden och texten” (Dielthey 2005: 87). Eleverna studerade biografier om Pusjkin och andra samtida personligheter, deras brevväxling samt texter om den aktuella kulturella epoken, för att kunna förstå och identifiera sig med hur människor tänkte och kände under poetens tid. Uppgiften att ”förstå texten som författaren förstod den själv” (Bakhtin 1986: 369) var avgörande för att undvika subjektiva tolkningar baserade på elevernas samtida världsuppfattningar – exempelvis genom att applicera moderna psykologiska diagnoser på karaktärer, såsom en depression i fallet med *Profeten*. Enligt Bakhtin (1986) och Lotman (2015) utgör detta inledande skede en nödvändig grund för att senare kunna röra sig utanför poetens epok och in i en bredare traditionell kontext. ”Någon annans ord” måste förvandlas till ”någon annans-mitt eget ord”. Då uppstår ”ett annat jag”. (Bakhtin 1986: 369). Denna beskrivning av transformationen under läsningen överensstämmer med den undervisningsprocess som modellen innebär. Under jag-steget och texten-steget möter ”mitt eget ord” ”någon annans ord”, och i jag och traditionen-steget går ”ett annat jag” in i en dialog med traditionen (Kindenberg & Maurer, 2023).

Men för att förstå och uppleva de komplexa tankar och känslor som präglar klassiker saknar elever ofta både den intellektuella och känslomässiga erfarenhet som krävs. Under mina år som lärare har jag observerat att elever har svårt att urskilja de metafysiska och existentiella dimensionerna bakom det psykologiska och sociala (Maurer, 2020). Enligt min uppfattning – i linje med observationer från andra (Lewis, 1976; Verene, 2002; Pomerants, 2013; Bloom, 2018) – begränsas detta fenomen inte enbart till läsning av skönlitteratur eller till den unga generationens världsåskådning. Det är en omfattande samhällsfråga som inte kan behandlas ingående här.

I denna artikel vill jag enbart framhålla att läraren ställs inför två alternativ: att antingen anpassa textstudierna efter elevernas befintliga världsbild eller att organisera undervisningen så att eleverna utvecklas och öppnar upp för nya dimensioner i både texten, sig själva och världen. I min undervisning har jag alltid utgått från människans behov av att möta existentiella och metafysiska frågor – särskilt aktuella i gymnasieåldern – samt från lärarens ansvar att inte begränsa textens förståelse till enbart dess ytliga semantik, utan att introducera eleverna för högre värden och ett "broderskap av läsare på en hög nivå" (Bakhtin 1986: 367).

En väsentlig del av undervisningen fokuserar således på elevernas personlighetsutveckling, där litterära upplevelser, filosofiska texter och samtal om livets stora frågor under olika kulturella epoker samspelar. Under arbetet med *Profeten* diskuterades existentiella kriser och människans omvandling i samband med både djupläsning och en noggrann ord- och konceptanalys av dikten. Karaktärens sökande efter sanningen blev personligt meningsfullt för eleverna först när de kunde identifiera sig med detta sökande och uppleva det som sitt eget.

På så sätt växte deras mentala och andliga horisonter och smälte samman med diktens horisont (Gadamer, 1987; Gadamer, 2010). En sådan horisont-sammansmältning – vilket Gadamer även benämner som bildning – har en kultiverande effekt på läsaren. Jag anser att elevernas personutveckling och bildning under läsningen kan och bör vara en medveten process. Arbetet med *Profeten* ledde till att eleverna blev vana vid att analysera och utveckla sina egna tankar och känslor i samband med läsning, vilket bidrog till en djupare förståelse både av texten och av sig själva – en tydlig process av självbildning.

I samband med *Profetens* huvudtema och elevernas uppfattning av skönlitterär läsning som en djup, transformativ erfarenhet blev begreppen "utbildning", "bildning" och "kultur" återkommande samtalsämnen – vilket jag tidigare nämnt i undervisningsexemplet. Under arbetet med dikten riktades elevernas uppmärksamhet mot den semantiska inre formen (Potebnja, 1976; Humboldt, 1997; Aumüller, 2005) av det ryska ordet för utbildning ("obrasovanije"), vilket innebär en utformningsprocess, samt mot den ursprungliga betydelsen av kultur som kultivering av själen. Analysen av ords inre form och etymologi, som elevernas analys av ordet öken ("pystinja") i dikten, samt studiet av kulturella begrepps historia (Gadamer, 2010;

Veselovskij, 2021) och dessa begrepps koppling till elevernas egna erfarenheter utgjorde en betydlig del av undervisningen. Denna process bidrog till att utveckla elevernas förmåga att studera och analysera språkliga och kulturella företeelser i relation till texter. Därmed följde undervisningen även i detta fall modellens struktur: *jag – texten – kulturellt begrepp/fenomen*.

På så sätt problematiseras den dominerande uppfattningen hos eleverna – och ofta även inom skolvärlden – att begreppen utbildning, bildning och kultur enbart utgör en samling fakta och information som överförs från äldre till yngre generationer. Genom litteraturundervisningen uppmuntras eleverna att reflektera över frågor som: Är syftet med skolans utbildning att enbart förmedla nya fakta? Vilka ämnen i skolan kan hjälpa er att kultivera era känslor, er själ och er världsuppfattning? Vilken roll kan skönlitteraturen spela i denna process och i utbildningen i stort? Hur upplever ni författarens roll? Min erfarenhet är att elevernas reflektioner kring dessa frågor bidrar väsentligt till deras engagemang i en fördjupad skönlitterär läsning av komplexa texter.

Samtidigt är det avgörande att eleverna förstår att skönlitterära verk, utöver att vara uttryck för författarens och karaktärernas andliga och psykologiska erfarenheter, även skapas utifrån objektiva konstnärliga regler samt kulturella och stilistiska koder. Dessa förändras över tid och bidrar därmed till både textens innebörd och form. Av denna anledning studerade gruppen diktens språkliga och formella aspekter, såsom stilfigurer, rytm och meter, genom närläsning, samtal om ordens betydelser och analys av centrala konstnärliga koncept i rysk litteratur.

Arbetet med *Profeten* – i kombination med mina tidigare erfarenheter – har visat att poesi kräver avsevärt större ansträngning från eleverna än prosa, vilket kan förklaras av poesins specifika användning av språket och dess unika förhållningssätt till verkligheten. Mina observationer indikerar att elever som är vana vid att läsa poesi i ryska skolor är betydligt bättre rustade att förstå dess metaforiska betydelser än de som har vuxit upp utan denna tradition. Det är därför av yttersta vikt att arbeta med poetiska former i undervisningen, så att eleverna blir medvetna om att innehåll och form samspelar och är oupplösligt förenade i förståelsen av texten.

Ett kontinuerligt fokus på dikters och andra litterära texters språkliga aspekter leder till en betydande utveckling i elevernas förståelse av det skönlitterära språket och textens djupare dimensioner. Deras läsning utvecklas från en bokstavlig och konkret förståelse av texten, i detta fall *Profeten*, till en mer abstrakt och metaforisk tolkning. Perspektivet förskjuts från ett fokus på handlingen till en insikt om dikten som en metafor för livet. Även deras tolkning förändras – från att söka en korrekt tolkning eller ett entydigt budskap till en förståelse av poesins inneboende polysemi. Slutligen går elevernas förhållningssätt till skönlitteraturen från att vara rationellt och logiskt till att omfatta ett mer emotionellt, metaforiskt, poetiskt, kreativt och holistiskt perspektiv (Ricoeur, 1977).

Jag utgår från övertygelsen om att en text bör studeras inom en omfattande kulturell kontext, i det som Bakhtin (1986, 2017) benämner den Stora Tiden. Därför placerades studiet av *Profeten* inom en bred litterär tradition, med utgångspunkt i ryska litteraturens ursprung i Kievriket till upplysningstiden och romantiken. Elevernas förmåga och vilja att undersöka samband mellan texten och andra litterära verk samt mellan olika kulturella fenomen utvecklades markant. Undervisningen främjade även en förståelse av det dialektiska samspelet och det ömsesidiga beroendet mellan texter inom traditionen. Detta möjliggjordes genom att undervisningen tillämpade en av modellens mest centrala metoder: den hermeneutiska cirkeln (Schleiermacher, 1998; Dilthey, 2005; Gadamer, 2010), eller spiralen, som innebär en rörelse mellan delar och helhet. Exempelvis analyserades samspelet mellan diktens formella aspekter och epokens stilistiska koder, mellan Pusjkins världsåskådning och rysk litteraturs världsbild. Jämförande studier mellan dikten och två ryska romaner, samt mellan dikten och romantikens måleri, bidrog till att fördjupa elevernas förståelse av både dikten och dess kulturella kontext. Arbetet i modellens tre steg ledde så småningom till att eleverna själva blev medvetna och kunniga deltagare i den kulturella traditionen. Genom att skriva egna texter, vilka både formellt och innehållsmässigt integrerades i traditionen, deltog de aktivt i det "Stora Samtalet" (Hutchins, 1977), den "Stora Tiden" (Bakhtin, 1986) och Kulturminnet (Lotman, 2018).

Ett av de mest betydelsefulla resultaten av undervisningen, både ur ett lärar- och forskarperspektiv, är att eleverna blev medvetna om att en djupare förståelse av en litterär text är beroende av deras personliga ansträngning och strävan att höja sig till textens nivå. Min långtidsobservation visar att elever värdesätter möjligheten till personlig, existentiell och estetisk utveckling. Det är just detta moment i undervisningen som eleverna konsekvent har bedömt som det mest betydelsefulla, vilket framgår av resultaten i kursutvärderingssamtal och enkäter (Maurer, 2020).

Genom upprepade tillämpningar av undervisningsmodellens trestegsstruktur vid läsning av olika texter utvecklar eleverna en alltmer intuitiv förståelse för de analytiska verktyg och strategier som modellen erbjuder. Denna process bidrar till en internalisering av metodologiska färdigheter, vilket innebär att eleverna gradvis börjar tillämpa dessa verktyg självständigt, utan extern vägledning eller påminnelser.

I föreliggande artikel har jag presenterat och analyserat en undervisningsmodell som har utvecklats genom ett systematiskt arbete med skönlitterära klassiker. Vidare har jag demonstrerat hur modellen fungerar i praktiken och vilka pedagogiska effekter den kan ge upphov till. Förhoppningsvis kan denna studie bidra till den teoretiska diskussionen om litteraturredaktik och väcka intresse hos både forskare och praktiker. Avsikten är att modellen ska kunna fungera som ett verktyg för att främja en djupare förståelse av skönlitteratur i

undervisningssammanhang och därigenom berika litteraturdidaktisk forskning och praktik.

Appendix

Alexander Pusjkin/ översättning Annika Bäckström

Profeten

Plågad av andlig törst
släpade jag mig genom öknen
då en sexvingad seraf
visade sig vid korsvägen.
Med fingrar lätta som en dröm
vid mina ögon rörde han.
Ögonens seende glober vändes
som på en örnhona som skrämdes.
Vid mina öron rörde han –
de fylldes då med brus och klang
och himlens darrande jag märkte,
och över bergen änglars flykt,
och under vattnen havsdjurs gång,
och rankans vaxade i dalen.
Till mina läppar böjdes han,
syndfulla tungan slet han ut,
den listiga, av tomt tal fyllda.
Och gadden från den sluga ormen
lade han i min stela mun

med blodiga högerhanden.

Och han skar upp mitt bröst med svärd,

och hjärtat tog han ut som darrade,

och förde in ett glödgat kol

i bröstet, det uppspärade.

I öknen låg jag som ett lik

och hörde Guds röst kalla mig:

”Steg upp, profet, se och förmim

och låt min vilja fylla dig,

och på min väg kring hav och jord,

bränn mänskors hjärtan med ditt ord. ”

Referenser

Andrews, Richard (2018), *Multimodality, Poetry and Poetics*. New York and London: Routledge.

Аверинцев, Сергей (1996), *Поэты*. Москва: Языки русской культуры.

Averentsev, Sergei (1996), *Poeter*. Moskva: Jasyki russkoj kultury.¹

Aumüller, Matthias (2005), *Innere Form und Poetizität. Die Theorie Aleksandr Potebnjas in ihrem begriffsgeschichtlichen Kontext*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Bakhtin, Mikhail (1981), *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Бахтин, Михаил (2017), *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Эксмо.

Bakhtin, Mikhail (2017), *Dostojevskijs poetik*. Moskva: Eksmo.

Бахтин, Михаил (1986), *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

Bakhtin, Mikhail (1986), *Verbal kreativitetsetetik*. Moskva: Iskusstvo.

Berdjajev, Nikolaj (1996), *Den ryska idén*. Skellefteå: Artos.

Birkerts, Sven (2006), *The Gutenberg Elegies*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Блок, Александр (2011), *О назначении поэта: стихия и культура*. Москва: Либроком.

¹ Jag har översatt de ryska titlarna till svenska.

- Blok, Alexander (2011), *Om poetens mission: element och kultur*. Moskva: Librocom.
- Bloom, Harold (2018), *Hur läsa & varför*. Stockholm: Modernista.
- Brodsky, Joseph (1987), *En plats så god som någon*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dielthey, Wilhelm (2005), *Erlebnis und Dichtung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Достоевский, Фёдор (2017), *Дневник писателя*. Санкт-Петербург: Азбука.
- Dostojevskij, Fjodor (2017), *Författarens dagbok*. Sankt Petersburg: Azbuka.
- Эткинд, Ефим (2019), *Разговор о стихах*. Санкт-Петербург: ГРИФ.
- Etkind, Efim (2019), *Samtal om poesi*. Sankt Petersburg: GRIF.
- Gadamer, Hans-Georg (2010), *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebrek Ek.
- Gadamer, Hans-Georg (1987), *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Гершензон, Михаил (2015), *Мудрость Пушкина*. Москва: ЦГИ Принт.
- Gershenzon, Mikhail (2015), *Pushkins visdom*. Moskva: CGI Print.
- Гоголь, Николай (1952), *Полное собрание сочинений, том 8*. Москва: Академия наук СССР.
- Gogol, Nikolai (1952), *Samlade verk, volym 8*. Moskva: Akademia nauk SSSR.
- Humboldt, Wilhelm von (1997), *Bildung und Sprache*. Paderborn: Schöningh.
- Hutchins, Robert (1957), *The Great Conversation*. Chicago: Enciclopedia Britannica, Inc.
- Irenius, Lisa., Hilton, Johan., Malm, Victor & Wiman, Björn (2023), ”Upprop mot läskrisen – här är våra tre krav”, *Expressen*. <https://www.expressen.se/kultur/ide/upprop-mot-laskrisen-har-ar-vara-tre-krav/>
- Kindenberg, Björn & Maurer, Lusía (2023) ”Skönlitteraturens roll i modersmålsundervisning i årskurs 7–9 och gymnasiet”, *Modersmål – Grundskola, gymnasieskola. Modul: Modersmålsundervisning, Del 6: Arbete med skönlitteratur*. Stockholm: Läroportalen. Skolverket. P05131905
- Kindenberg, Björn., Norberg, Anna-Maija., Åström, Helena., Maurer, Lusía & Steen Viktoria (2024), ”Motiv, karaktärer, tematik. Nedslag i tre textuniversum.” i Anders Ohlsson, Anders Sigrell, Paul Strand & Martin Sundby (red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Lund: Lunds universitet, s.175–191.
- Lotman, Juri (1990), *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. London: Tauris.
- Лотман, Юрий (2015), *В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Санкт-Петербург: Азбука.
- Lotman, Juri (2015), *I skolan för poetiska ord: Pusjkin, Lermontov, Gogol*. St Petersburg: Azbuka.
- Лотман, Юрий (2018), *Культура и взрыв*. Москва: АСТ.
- Lotman, Juri (2018), *Kultur och explosion*. Moskva: AST.
- Lewis, Clive Staples (1974), *The Abolition of Man*. New York: HarperCollins.

- Маурер, Людмила (2020), "Трудности понимания русской классики и пути их преодоления", Анна Голубева & Полина Гельфрейх (ред.), *Вопросы преподавания русской литературы за рубежом*. Санкт-Петербург: Златоуст, с. 62–85
- Maurer, Ludmila (2020), "Svårigheter att förstå ryska klassiker och hur man kan övervinna dem", i Anna Golubeva & Polina Gelfreikh (red.), *Frågor om undervisning i rysk litteratur utomlands*. Sankt Petersburg: Zlatoust, s. 62–85.
- Маурер, Людмила (2015), "Метод личностного прочтения". Чтение как осознанная духовная работа». *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы 13 Конгресса МАПРЯЛ*. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ. с. 245–263.
- Maurer, Ludmila (2015), "Metoden för personlig läsning": läsning som ett medvetet andligt arbete". *Ryska språket och litteraturen i världskultur*. Trettonde internationella kongress av MAPRYAL. Sankt Petersburg: MAPRYAL, s. 245–263.
- Непомнящий, Валентин (1987), *Поэзия и судьба. Книга о Пушкине*. Москва: Советский писатель.
- Nepomnjashchij, Valentin (1987), *Poesi och öde. En bok om Pusjkin*. Moskva: Sovetskij pisatelj.
- Nordberg, Olle (2017), *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Uppsala universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>
- Померанц, Григорий (2013), *Собирание себя*. Москва: Центр гуманитарных инициатив.
- Pomerants, Grigori (2013), *Att samla sig själv*. Moskva: Centrum för humanitära initiativ.
- Потебня, Александр (1976), *Эстетика и поэтика*. Москва: Искусство.
- Potebnja, Alexander (1976), *Estetik och poetik*. Moskva: Iskuststvo.
- Пушкин, Александр (1958), *Сочинения I*. Москва: Художественная литература.
- Pusjkin, Alexander (1958), *Verk I*. Moskva: Khudozjestvennaja literatura.
- Pusjkin, Alexander (2018), *Hjärtat och andra dikter*. Malmö: Elleströms.
- Ricoeur, Paul (1977), *The Rule of Metaphor*. New York and London: Routledge.
- Ricoeur, Paul (2016), *Philosophical Anthropology*. Cambridge: Polity Press.
- Schleiermacher, Friedrich (1998), *Hermeneutics and Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svensson, Annette & Haglind, Therese (2021). "Textuniversum och gränsöverskridande lärande: Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning" i Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anki Piekut, & Helle Rørbech (red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, s. 165–183. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf#page=166>

- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2015) (red.), *Svensk forskning om läsning och undervisning*. Malmö: Gleerups.
- Underhill, James (2013), *Humboldt, Worldview and Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Веселовский, Александр (2021), *Историческая поэтика*. Москва: Пальмира.
- Veselovskij, Alexander (2021), *Historisk poetik*. Moskva: Palmira.
- Verene, Donald Philip (2002), *The Art of Humane Education*. New York: Cornell University Press.

Recension

Peter Fröberg Idling, *Röda khmererna: Pol Pots revolution i Kambodja*. Lund: Historiska media, 2022. 172 sidor.



I den långa och dystra historien om folkmord under 1900-talet har Demokratiska Kampuchea, mer känt som Pol Potregimen eller Röda khmerernas regim (1975-1979), en speciell ställning. Ett relativt litet och folkfattigt land i Sydostasien togs över av en revolutionär rörelse som en spill-over-effekt av Vietnamkriget och utsattes för en politik som kostade en fjärdedel av den egna befolkningen livet under loppet av mindre än fyra år. Kambodja åtnjöt också den tveksamma äran att vara den första kommunistiska regim som invaderades och störtades av en annan, nämligen Vietnam. En gång i tiden, mot slutet av 1970-talet, fördes en intensiv diskussion om regimen även i Sverige. Konfliktlinjerna i Indokina transformerades till en inrikes debatt mellan olika vänsterfraktioner där såväl Demokratiska Kampuchea som Folkrepubliken Vietnam hade sina anhängare. Under dessa år publicerades ganska många skrifter om ett land som man i grund och botten inte visste så mycket om. Jan Myrdal satsade – och förlorade – mycket av sin prestige i vänsterkretsar på att försvara Demokratiska Kampuchea i texter som *Kampuchea och kriget* (1978) och

Kampuchea hösten 1979 (1979). Men åren gick och dödens fält i Kambodja bleknade bort när andra världspolitiska frågor pockade på uppmärksamhet.

Journalisten och biståndsarbetaren Peter Fröberg Idling är en av de få svenskar som ägnat seriöst intresse åt landets våldsamma moderna historia. I sin tidigare bok *Pol Pots leende* (2006) behandlade han de svenska vänsterintellektuellas involvering i Kambodja under perioden mot en bakgrund av det historiska skeendet. Arbetet vann beröm och översattes till flera språk. I föreliggande lilla bok följer han upp detta med en historisk syntes som försöker förklara hur en revolutionär grupp kunde vända sig mot den egna befolkningen med så extrema metoder. Ser man till den andel av invånarna som gick under i svält, överarbete och avrättningar, kvalificerar sig Demokratiska Kampuchea som den kanske värsta terrorregimen i modern historia. För att söka förstå det som hände söker sig Fröberg Idling tillbaka till den franska kolonialtiden och den tidiga postkoloniala perioden. Kambodja betraktades ofta av omvärlden som ett tilltalande, buddhistiskt tolerant jordbrukssamhälle som slogs i spillror till följd av Vietnamkriget och dess efterskörd. Tittar man bakom de ordspråksmässiga kambodjanska leendena hittar man dock, som författaren påpekar, en ofta brutal verklighet. Maktmissbruk, korruption, riggade val och våld mot olikstänkande var normala företeelser under den excentriske prins Sihanouk som styrde landet från självständigheten fram till 1970. Det var dock landets djupt olyckliga inblandning i Vietnamkonflikten som gav Röda khmererna chansen att leda kampen mot den USA-allierade högerregim som satt vid makten 1970–1975. Den enorma förödelse som amerikanska bombplan förorsakade, i kombination med den korrupta och ineffektiva regimen, spelade de ultraradikala elementen i händerna.

Fröberg Idling observerar dock också att ideologi och kulturellt arv var viktiga förklaringsfaktorer. Flera av de ledande gestalterna i Röda khmererna, som Pol Pot, Ieng Sary och Khieu Samphan, hade studerat i Frankrike och tagit starka intryck av europeisk politisk radikalism. Franska revolutionen med dess kompromisslöshet och våldsamma samhällsomvandling gjorde också starkt intryck på de framtida ledarna. De problematiska förhållandena i det förrevolutionära Kambodja, med stora samhällsklyftor och små möjligheter för yngre utbildade människor att göra sig gällande, spädde på viljan att kasta omkull det rådande systemet. Men även den buddhistiska bakgrunden spelar förvånansvärt nog in. Trots att buddhismen populärt uppfattas som en fredlig och ödmjuk religion, fanns också en tradition av auktoritetsvördnad som var en viktig komponent i de hierarkiska strukturerna i det gamla Kambodja. Pol Pot själv hade tillbringat tid som novis i en pagod i Phnom Penh, och han hade för övrigt familjeförbindelser med kungapalatset. Enligt Fröberg Idling kom detta att falla in i den extremt auktoritära roll som Pol Pot spelade under Demokratiska Kampuchear korta tid. All opposition inom och utanför partiet betraktades som förräderi och straffades rutinmässigt med döden. Fördelning av stadsbefolkningar till nya boplatser och extrem

kollektivism skapade oöverstigliga logistiska problem som regimen aldrig kunde lösa. En aggressiv politik mot den tidigare vietnamesiska vapenbrodern gjorde landets situation än mer prekär, och när Vietnam genomförde en fullskalig invasion i slutet av 1978 föll regimen som ett korthus – få kambodjaner hade något intresse av dess fortlevnad.

På det hela taget lyckas Fröberg Idling sammanfatta en komplicerad period på ett lättbegripligt och åskådligt sätt. Boken är utgiven av Historiska media i serien *Världens dramatiska historia* som har en intressant folkbildande mission där experter skriver i populärvetenskaplig anda. Ett beprövat grepp för att fånga intresset är att vara generös med personhistoriska detaljer, och i detta excellerar författaren. Stort utrymme ägnas åt Pol Pot (alias Saloth Sar) vars liv följs med viss utförlighet, från den gladlynte bypojken under kolonialeran, fram till det ömkliga slutet som fallen motståndsledare 1998. Stort och smått blandas i boken vilket gör att läsaren aldrig tappar intresset. Den enda invändning jag kan ha är att Demokratiska Kampuchea inte var fullt så monolitiskt som man får intryck av; historikern Michael Vickery har hävdat att förhållandena i vissa delar i öst, där en vietnamesiskt influerad riktning dominerade, inte var värre än vad man kunde vänta i ett land som just sönderslitits av krig. Medan Fröberg Idling är ganska vag om de inre konflikterna i kommunistpartiet, pekar Vickery på att förhållandena kraftigt försämrades sedan Pol Potklicken blivit hegemonisk och en rad viktiga politiker rensats ut, d.v.s. torterats och avrättats. Det är oundvikligt att många nyanser försvinner i en så kortfattad bok. Men texten pekar entydigt på ett av den moderna historiens stora dilemman: hur idén att det finns enkla politiska lösningar på komplicerade sociala och ekonomiska problem kan få de mest extrema konsekvenser.

Hans Hägerdal

Medverkande i HumaNetten nummer 54 våren 2025

Jonas Asklund är universitetslektor i litteraturvetenskap vid Högskolan i Kristianstad.

Gustav Borsgård är universitetslektor i svenska vid Högskolan i Dalarna.

Helén Egerhag är universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Helene Ehriander är lektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet.

Linda Fälth är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Bo Hellgren är universitetsadjunkt i utbildningsvetenskap vid Jönköpings universitet.

Hans Hägerdal är professor i historia vid Linnéuniversitetet.

Astrid Isac has a Master of Arts from Stockholm University and specializes in English literature.

Anna Lindholm är lektor i svenska som andraspråk vid Karlstads universitet.

Chrysogonus Siddha Malilang är universitetslektor vid Malmö universitet och specialiserad på engelsk litteratur.

Jenny Malmqvist är universitetslektor i engelska vid Jönköpings universitet.

Angela Marx Åberg är universitetslektor i tyska vid Linnéuniversitetet.

Lusia Maurer är fil dr i litteraturvetenskap och lärare på Språkcentrum, Utbildningsförvaltningen, Stockholms Stad.

Olle Nordberg är universitetslektor i litteraturvetenskap och docent i didaktik med inriktning mot svenska vid Uppsala universitet.

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet.

Ann-Sofie Persson är docent och universitetslektor vid Institutionen för kultur och samhälle, Linköpings universitet.

Heidi Selenius är docent i specialpedagogik vid Stockholms universitet.

Karin Sjölander är gymnasielärare i svenska och engelska på NTI Gymnasiet i Skövde.

Stina-Karin Skillermark är universitetslektor i svenska med inriktning på litteraturredaktik vid Jönköpings universitet.

Anette Svensson är professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturredaktik vid Lunds universitet.

Anna Thyberg är universitetslektor vid Institutionen för språk, Linnéuniversitet.

Robert Walldén är professor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet. Han är även docent i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet.

Anna Winlund är universitetslektor i svenska som andraspråk och biträdande universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning svenska vid Göteborgs universitet.

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Höstnumret 2024 behandlade våld i barnlitteraturen och diskuterade olika aspekter på undervisning i humaniora.
- Vårnummer 2024 dyker ner i fantasyns bisarra världar samt tittar på populärkulturen och dess kopplingar till media och demokrati.
- Höstnumret 2023 handlade mest om barn- och ungdomslitteratur men tog också en titt på självskadebeteenden och flumbegreppet.
- Vårnumret 2023 gick i musikforskningens tecken och tog en titt på humorns relation till makt.
- Höstnumret 2022 går i ämnesdidaktikens tecken och påtalar vikten av att vidga perspektiven på kunskapsinnehåll i undervisningen. Vi får också veta hur termen hållbarhet brukas och ibland missbrukas.
- Vårnumret 2022 har som tema educational linguistics och hur detta fält appliceras i skolor och på universitet
- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra referegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik

- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer normannen Peter Haufts äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets

eventuella mening samt firar 100-årsminnet av
Martha Sandwall-Bergströms födelse

- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wagner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oafterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's Tystnaden

- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slaverna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av "folkbiblioteket", kvinnors deltidarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska

- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut,
litteraturvetenskapens mening, översättningar och
den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss
timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika
och den tyska litteraturen i Sverige som med
Vilhelm Mobergs sedebetyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av
europeiska författare, svenska lingon i fransk
tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat
Möten Mellan Människor