

Paul m.fl.

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

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

## Sammanfattning

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

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



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



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



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



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

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

## Abstract

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

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

## Introduktion

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

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

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

Paul m.fl.

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

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

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

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

### ***Tidigare forskning***

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

---

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

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

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

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

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

Paul m.fl.

### ***Teoretiska utgångspunkter***

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

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

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

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



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

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

## Material och metod

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

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

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

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

Paul m.fl.

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

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

**Tabell 1.**

*Studiens datamaterial.*

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

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

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

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

### **Analysmodell**

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

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

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



Paul m.fl.

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

**Tabell 2.**

*Intertextualitetsdimensioner.*

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

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

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

## Resultat

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

### *Från yta och förgivettaganden till karaktärsegenskaper*

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

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

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

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

Paul m.fl.

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

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

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

Elev 4: Huvudpersoner.

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

Elev 4: Kanske huvudföremål.

Lärare: Kan du ge ett exempel?

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

...

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

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

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

### Figur 1.

*Interventionstext 1, Elev 4.*

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



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

#### SVENSK ÖVERSÄTTNING

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

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

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

Paul m.fl.

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

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

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

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

...

Lärare: Vad betyder huvudidén?

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

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

### ***Framväxt av flerstämmiga svar och en mer självständig stämma***

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

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



**Figur 2.**

Översatt muntlig interventionstext 3, Elev 1.

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

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

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

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

Lärare: Vad var det för huvudidé i sagan?

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

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

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

Paul m.fl.

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

...

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

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

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

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

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

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

Lärare: Okej. Vem plågade vem där?

Elev 3: Den hönan.

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

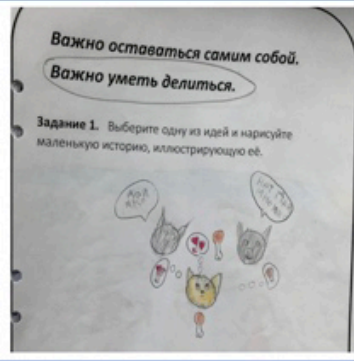
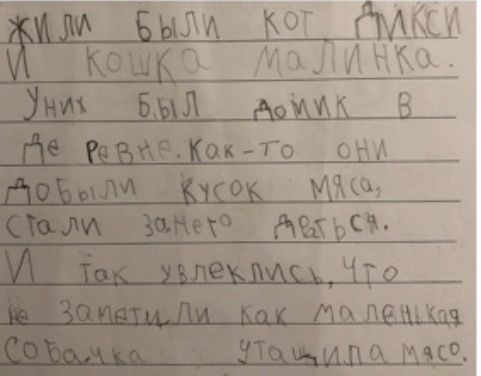
att Elev 3 intagit en författarroll, där hon frångått den givna ramen, tolkar hon budskapet i det efterföljande samtalet som "att man ska göra allt själv och inte plåga andra". Denna intertextuella förändring i elevens produktion kan ses som betecknande för den andra undervisningscykeln där "eleverna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

### **Från användning av källtext som mall till användning av flera källor**

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

Figur 3.

Interventionstext 1, Elev 2.

	<p>MUNTLLIG ÖVERSATT BERÄTTELSE TILL BILDEN</p> <p>E2: Så här var det. Som i "Lejonet, björnen och räven". Räven och Lejonet... <u>Malinka</u> och <u>Dixy</u> fick tag på en köttbit och började slåss för det.</p> <p>L: Och vem är <u>Malinka</u> och <u>Dixy</u>?</p> <p>E2: <u>Malinka</u> är min katt och <u>Dixy</u> är det min katt. Och sen slogs de, slogs och blev så trötta att de somnade. Och sen kom Leo.</p> <p>L: Och vem är Leo?</p> <p>E 2: Det är min hund. Tog mellan dem köttet och sprang iväg. Och började äta det.</p>
	<p>ÖVERSÄTTNING SKRIFTLIG BERÄTTELSE</p> <p>Det var en gång en katt <u>Dixy</u> och en katt <u>Malinka</u>. De hade ett hus i en by. En gång fick de tag på en köttbit och började slåss för det. Och de blev så upptagna med det så att de inte märkte att en liten hund kom förbi och stal köttbiten.</p>

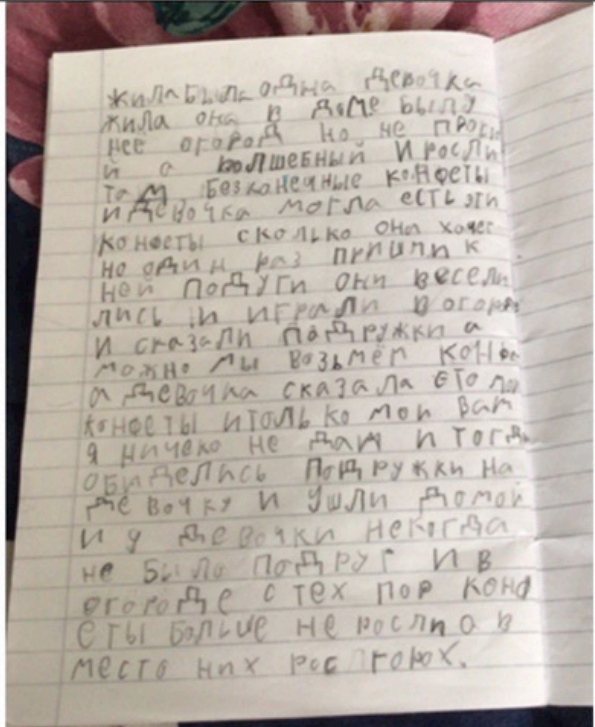
Paul m.fl.

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

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

#### Figur 4.

Interventionstext 4, Elev 1

 <p>Жила была одна девочка жила она в доме был не огород но не пруд и о волшебный и росли там волшебные конюшны и девочка могла есть эти конюшны сколько она хочет но один раз пришла к ней подруги они весели лись и играли в огары и сказали подружки а можно ли возмем коню шны девочка сказала это да конюшны и только мой вам я ничего не дам и тогда обиделась подружки на девку и ушли домой и у девочки некогда не было подруг и в огороде с тех пор коню шны больше не росли а в месте них росли травы.</p>	<p>Det var en gång en flicka. Där hon bodde hade hon en trädgård men det var inte en vanlig utan en magisk trädgård. Och där växte oändliga <u>godisar</u> och flickan kunde äta så mycket som hon ville. Men en gång kom till henne hennes väninnor. De hade jätteroligt och lekte i trädgården. En gång sa väninnor om vi kan få dina <u>godisar</u>. Men flickan sa att det är bara mina <u>godisar</u> och bara mina. Jag ska inte ge er något. Och (de) blev sura och gick hem. Och flickan har aldrig haft några väninnor. Och sen dess slutade <u>godisar</u> växa i trädgården och istället växte örter där.</p>
--	--

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



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

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

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

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



Paul m.fl.

## Diskussion och slutsatser

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

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

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

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

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

Paul m.fl.

## Referenser

- Applebee, A.N., Langer, J.A. & Mullis, I.V.S. (1986). *Who reads best? Factors related to reading achievement in grades 3, 7 and 11. The Nation's report card*. National Assessment of Educational Progress, US Dept. of Education.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (Vol. 1) (M. Holquist, Red., C. Emerson & V. W. McGee, Övers.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Red., V. W. McGee, Övers.). University of Texas Press.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati-och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Borsgård, G. & Jönsson, M. (2019). Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturdidaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 49(4), 69–78.
- Bloome, D. & Bailey, F. M. (1992). Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality. I R. Beach, J. L. Green, M. L. Kamil & T. Shanahan (Red.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, (s. 181–210). National Conference on Research in English.
- Cairney, T. H. (1992). Fostering and building students' intertextual histories. *Language Arts*, 69(7), 502–507.
- Choi, J. (2015). A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a US university: From a multiliteracies perspective. *Journal of Languages and Literacy Education*, 11(2), 116–133.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9–13.
- Dahlbäck, K. & Lyngfelt, A. (2019). Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare - vetenskapliga skrifter*, 2017(1), 152–182.
- Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139.
- Hartmann, D. K. (1992). Intertextuality and reading: The text, the reader, the author, and the context. *Linguistics and education*, 4(3–4), 295–311.
- Håland, A., Hoem, T.F. & McTigue, E.M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in Norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Kamberelis, G. (1998). Relations between children's literacy diets and genre development: You write what you read. *Literacy Teaching and learning*, 3(1), 7–53.
- Kamberelis, G. (1999). Genre development and learning: Children writing stories, science reports, and poems. *Research in the Teaching of English*, 33(4), 403–460.

- Kamberelis, G. & Scott, K. D. (1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 359-403.
- Khafaga, A. F. & Nukapangu, V. (2021). Approaching intertextuality in drama. *Applied Linguistics Research Journal*, 5(2), 44-53.
- Kindenberg, B. & Kullberg, E. (2022). I dialog med författaren - gymnasieelevers syn på dikttolkning. I P. Nygård Larsson, C. Olsson Jers & M. Persson (Red.), *Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2. uppl.). Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2010). Does the power of reading apply to all languages. *Language Magazine*, 9(9), 24-27.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Columbia University Press.
- Li, J. (2018). *Children's literature in chinese heritage language classrooms* [Doktorsavhandling, The University of Arizona].
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroverutbildningen. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 20(2), 7-26.
- Malmgren, L.-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- McQuillan, J. (1996). How should heritage languages be taught?: The effects of a free voluntary reading program. *Foreign Language Annals*, 29(1), 56-72.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Thimble Press.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Norberg, A.-M. & Hjalmarsson, A. (2022). Budskap bortom raderna – en modersmållärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1), 22-43..
- Pantaleo, S. (2009). An ecological perspective on the socially embedded nature of reading and writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(1), 75-99.
- Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U. & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 31-49.
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebaek, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591-610.
- Short, K. G. (1992). Researching intertextuality within collaborative classroom learning environments. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 313-333.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt. Skolforskningsinstitutet.
- Skolförordningen. (2011). *Svensk författningssamling 2011:185*.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. (6. upplagan).: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Skolverket. (2020). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2019/20*. Dnr 5.1.1- 2019:387.

Paul m.fl.

- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language arts*, 60(5), 558–567.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Heinemann.
- SOU 2019:18. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. *Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. <https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918>
- Tengberg, M., C. Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving students' narrative comprehension through a multiple strategy approach. Effects of dialogic strategy instruction in secondary school, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–25.
- Tierney, R. J., Anders, P. L. & Mitchell, J. N. (2013). *Understanding readers' understanding: Theory to practice*. Routledge.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>
- Walldén, R. (2021). "Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann" – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30.
- Öhman, A. & Lindell, I. (2019). Inledning. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: modeller för litteraturundervisningen* (s. 7–16). Natur och kultur.

### **Skönlitteratur som lästes i projektet**

- Hertz, J. G. & Haacken, F. (1999). *Du ser dum ut!* [*Kak glupo ty vygliadish!*] Översatt till ryska av A. Hjalmarsson. Хертц, Й. Г. & Хаакен, Ф. (1999). Как глупо ты выглядишь! Перевод со шведского А. Ярмальссон. Оригинальное издание.
- Эзоп. (2010). Черепаха и заяц. В Эзоп. (2010). Басни. (с. 195). ФТМ. (*Haren och sköldpaddan*)
- Волк и козлята. (2013). В Теремок: сказки. (с.34–41). Москва: Росмэн. (*Vargen och de små killingarna*)
- Милосердный самарянин. (2015). В Кучерская, М. А. (2015). Библия для детей. Евангельские рассказы. (с. 50–51). Москва: Издательство АСТ. (*Den barmhärtige samariten*)
- Эзоп. (2010). Собака с куском мяса. В Эзоп. (2010). Басни. (с. 195). ФТМ. (*Hunden och köttstycket*)
- Михалков, С. В. (2019). Три поросёнка. В Михалков, С.В. (2019). Три поросёнка. Сказки для детей. (с.5–32). Москва: Издательство АСТ. (*De tre små grisarna*)
- Foreman, M. (1999). *Den lilla röda hönan*. [*Malenkaja ryzhaja kurochka*]. Stockholm: Sjöstrand. Översatt till ryska av A. Hjalmarsson. Фореман, М. (1999). Маленькая рыжая курочка. Перевод со шведского А. Ярмальссон. Оригинальное издание.
- Крылов, А. И. (2016). Стрекоза и муравей. В Крылов, А.И. (2016). Басни для детей. (с. 12). Москва: Издательство АСТ. (*Syrsan/trollsländan och myran*)



- Гримм, В. и Я. (2019). Король Дроздобород. В Король Дроздобород: любимые сказки. (с. 53 – 62). Москва: Эксмо. (*Kung Trastskägg*)
- Мельник, его сын и осёл. Мельник, его сын и осел - Эзоп (planetaskazok.ru) (*Mjölparen, sonen och åsnan*)
- Андерсен, Г. Х. (2014). Свинопас. В Андерсен, Г. Х. (2014). Сказки и истории. (с. 64–71). Санкт-Петербург: СЗКЭО, 2014. (*Svinaherden*)

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



OPEN  ACCESS