

Textuniversumkompetens hos yngre elever

Originalartikel

Björn Kindenberg^{1*} , Anna-Maija Norberg² , Anna Rosenberg³ & Janina Skeppström⁴

¹ Institutionen för ämnesdidaktik,
Stockholms universitet /
Grimstaskolan, Stockholms stad

² Utbildningsförvaltningen,
Stockholms stad

³ Södertälje kommun

⁴ Stockholms stad

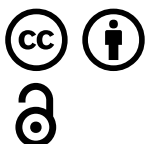
*Korresponderande författare:
Björn Kindenberg
bjorn.kindenberg@edu.stockholm.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 12, nr 1, 2024, s. 7–26
DOI: [10.61998/forskul.v12i1.19336](https://doi.org/10.61998/forskul.v12i1.19336)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2024-03-13

© 2024 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
[CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

Barn och ungas erfarenheter av fiktion präglas alltmer av att litterära element från det traditionella medieformatet tryckt text omskapas i andra medieformat, som exempelvis spel och filmer. Detta fenomen har i forskning begreppsliggjorts som *textuniversum*. I denna artikel diskuteras vilka typer av kompetenser som kan förknippas med textuniversumbaserad undervisning om skönlitteratur. I artikeln presenteras en didaktisk modell avsedd att hjälpa lärare i utformning av denna typ av undervisning. Fyra dimensioner av kompetens lyfts fram i modellen: interaktion, verktyg, berättande och kärntext-kunskap. Till grund för modellen ligger dels tidigare forskning, dels empiriska belägg hämtade från ett pågående forskningsprojekt i vilket nya former av läsning i skolan undersöks.

Nyckelord: skönlitteratur, textuniversum, kreativitet, läsning, didaktisk modellering

Abstract

Young children's experiences of fiction are increasingly characterized by trans-mediation, meaning that literary elements from traditional media (printed text) are re produced in other formats (games, films, etc.). This phenomenon has been conceptualized in research as *transmedial worlds*, also referred to as *text universes*. This article discusses what type of competences can be associated with text-universe-based teaching of literature. In the article, a didactical model is presented, intended to assist teachers in planning and implementing text-universe-based instruction. Four dimensions of competence are highlighted in the model: interaction, tools, narrative, and core-text-knowledge dimensions. The model is informed both by previous research and by empirical evidence from an ongoing project that investigates new forms of reading in school.

Keywords: Fiction, Transmedial worlds, Creativity, Reading, Didactical models

Introduktion

På senare tid har nedgången i ungdomars läsning av skönlitteratur uppmärksammats, såväl i debatt (Riise, 2023) som av myndigheter (SCB, 2017; Skolverket, 2022). Samtidigt visar studier (Lundström & Svensson, 2017a) att ungdomar idag på ett annat sätt än tidigare *använder* innehåll från skönlitteratur. Skönlitteraturens berättelser ingår nu i bredare multimediala landskap, så kallade *textuniversum* (Lundström & Svensson, 2017b). Skönlitteraturen befinner sig därmed i ett annat sammanhang än tidigare, vilket i sin tur ändrar förutsättningarna för undervisning som rör fiktionsläsning (Lundström & Olin-Scheller, 2010).

I forskningsmiljön Stockholm Teaching & Learning Studies undersöks dessa förändrade villkor för litteraturundervisning i skolan i ett flerårigt projekt, *Skönlitterära textuniversum*. I projektet har lärare och forskare arbetat i kollaborativa undersökningscykler med utgångspunkt i designbaserad forskning (Cobb m.fl., 2003), där olika teoretiska perspektiv genom prövning mot praktiken har använts för att mejsla fram didaktiska modeller (Wickman m.fl., 2018). Genom iterativt arbete har såväl teoretiska som didaktiska insikter gjorts om vad textuniversumbaserad litteraturundervisning kan erbjuda för typ av lärande (Paul m.fl., 2023; Kindenberg m.fl., under utgivning).

I denna artikel sammanfattar vi några teoretiska antaganden som rör förmågor som blir aktuella i ett textuniversumbaserat arbete i skolan, vilket vi har valt att kalla *textuniversumrelaterad kompetens*. I artikeln beskrivs fyra dimensioner av denna kompetens, baserade på projektets undersökning av textuniversumbaserad undervisning i yngre åldrar (årskurs 2 och 3). Dimensionsbeskrivningarna ska även förstås som ett förslag till en didaktisk modell (Wickman m.fl., 2018) för textuniversumbaserad undervisningsplanering. Syftet med artikeln är alltså att i form av didaktisk modellering bidra till en stärkt teoretisk och undervisningspraktisk grund för textuniversumbaserad undervisning om skönlitteratur.

Textuniversum

Med begreppet textuniversum (vilket har en anglosaxisk motsvarighet i termen *transmedial worlds*) avses en bred repertoar av tryckta eller multimodala texter som på något sätt representerar samma innehåll. Lundström och Svensson (2020) beskriver hur ett textuniversum byggs upp genom att karaktärer, miljöer eller händelser från en kärntext, den ursprungliga texten, gestaltas i olika versioner, eller *re-representationer* (Svensson & Haglind, 2021). Tosca och Klastrup (2019) beskriver denna process som att den leder till "a concrete material manifestation of a transmedial world, be it as a film, a book, a game or a piece of fan art" (s. 29). I en sådan process kan (text-)skaparna använda sig av en rad resurser, såsom skrift- och verbalspråk, förkroppsligad gestaltning, teater, film- eller bildskapande eller spelprogrammering (Leijon & Lindstrand, 2013). Ett textuniversum är alltså ett dynamiskt fenomen utan fasta gränser i fråga om medieformat eller upphovspersoner (Svensson & Haglind, 2020). Denna dynamik gör textuniversum tacksamt som utgångspunkt för kreativt litteraturdydidaktiskt arbete (Munaro & Vieira, 2016; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022). I svensk forskningskontext har textuniversum vanligen undersökts ur ett process- och deltagarperspektiv (se t.ex. Lundström & Olin-Scheller, 2010), inte sällan med fokus på elever som textuniversumdeltagare (se t.ex. Svensson & Haglind, 2021). Detta kan kontrasteras mot internationell forskning om transmediering, där snarare produkter – alltså texter i olika format – har studerats.

För att diskutera skillnader i vad vi här benämner kärntext och re-representationer använder vi oss i denna artikel av tre analytiska begrepp såsom de har beskrivits av Klastrup och Tosca (2004) för att undersöka hur transmediering kommer till uttryck: Begreppet *mythos* speglar vad Klastrup och Tosca ser som textuniversumets bakgrundshistoria, innefattande dess tillkomst och grundläggande konflikter. Begreppet *topos* innefattar textuniversumets placering i tid och rum

och handlar alltså om vad som materiellt och geografiskt präglar textuniversumet. Begreppet *ethos* rör de etiska och moraliska överväganden som styr de deltagande karaktärernas handlingar.

Lärande och kompetenser i textuniversumarbete

I internationella studier av transmedierande litteraturarbete i klassrummet har påvisats ett antal kompetenser som utvecklas hos elever, såsom samarbetsförmåga (Munaro & Vieira, 2016; Jenkins & Deuze, 2008) och bemästrande av teknik (Jenkins & Deuze, 2008). Enligt Tomkins (2009), som har studerat universitetsstuderandes textuniversumarbete, sker genom arbetet ett transformativt lärande som utvecklar de studerandes reflekterande tänkande och berättarförmåga. Agosto (2013) och Svensson och Haglind (2021) har i studier i förskole- respektive lågstadietextvisat att även hos yngre elever blir förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, engagemang, berättarförmåga och samarbetsförmåga framträdande vid textuniversumbaserat arbete. Det textuniversumbaserade arbetet tycks alltså utveckla liknande förmågor i olika åldrar.

I svensk kontext har Lundström och Olin-Scheller (2010) i en artikel med titeln "Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum?" behandlat den breda repertoar av kompetenser, kunskaper och tekniker som kan knytas till textuniversumbegreppet. Med hänvisning till Jenkins (2004) ser författarna textuniversum som ett uttryck för en *konvergenskultur* där gränsen mellan såväl olika medieformat som gränsen mellan producenter och konsumenter flyter samman. Lundström och Olin-Scheller menar att både kreativitet och imitation är centrala aspekter av kreativt skapande inom flytande gränser. Medan kreativitet står för förmågan att skapa något nytt ur de i kärntexten ingående elementen, så innebär imitation förmågan att på ett trovärdigt sätt använda sig av – och bevara – dessa element i det egna skapandet. Både kreativitet och imitation kräver alltså kunskap om kärntexten. En central aspekt är också att förstå hur berättelser är uppbyggda. Lundström och Olin-Scheller menar vidare att eftersom textuniversumanvändning sker i dialog med andra, så utvecklar användarna kommunikativa färdigheter som att formulera synpunkter, lyssna på andra och se saker ur andras perspektiv.

Fyra dimensioner av textuniversumrelaterad kompetens

I detta avsnitt sammanfattar vi fyra framträdande dimensioner av didaktiskt arbete med textuniversum, dimensioner som rör interaktion, verktyg, berättande och kärntext. Sammanfattningen är dels grundad i tidigare forskning om textuniversum, dels i insikter från projektet *Skönlitterära textuniversum*, särskilt från de delprojekt som fokuserat yngre åldrar. Längre fram i artikeln illustreras dessa dimensioner empiriskt, med material hämtat från undervisning i grundskolans årskurs 2 och 3.

I *interaktionsdimensionen* betonas betydelsen av samspel med andra individer. När elever i skolan möter textuniversum gör de det vanligtvis i relation till klasskamrater, läraren och till andras uttolkningar av kärntexten. Interaktionsdimensionen avser därför fånga in kollaborativa och sociala aspekter av narrativ kompetens. Dessa aspekter återspeglar att arbetet med att skapa och tolka re-representationer sker i samtal och samarbete.

Det vi kallar *verktygsdimensionen* belyser att textuniversumarbetet inte bara är en social företeelse utan i regel innehåller moment där deltagaren behöver använda verktyg och tekniker för olika mediala framställningar. Förmågan att använda och anpassa tekniska verktyg, alltifrån papper och penna till medieplattformar, ingår alltså i denna dimension.

Den tredje dimensionen, *berättardimensionen*, speglar förmågan att skapa engagerande och sammanhängande narrativ genom att organisera, utveckla och levandegöra en berättelse. Detta inkluderar att konstruera en intrig, att skildra karaktärer, att beskriva miljöer och att presentera

berättelsen ur olika perspektiv. I denna dimension ingår också att kunna känna igen en berättelses uppbyggnad.

Slutligen speglar *kärntextdimensionen* förmågan att använda kärntextrelaterad kunskap i skapandet av egna re-representationer. För att referera till Klastrup och Toscas (2004) analyskategorier, skulle man kunna säga att kärntextkunskap förutsätter en förtrogenhet med kärntextens mythos, topos och ethos, för att avgöra vad som passar in i eller bryter av mot den värld som förmedlas i kärntexten.

Metod

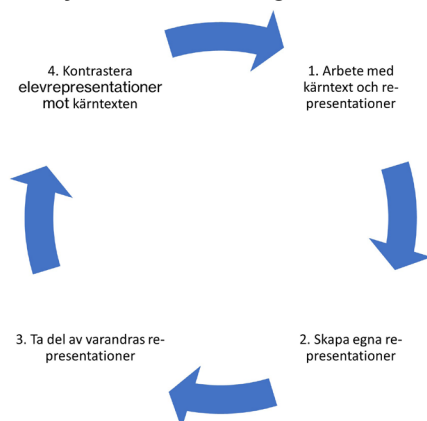
Som nämndes inledningsvis har lärare och forskare inom projektet *Skönlitterära textuniversum* undersökt textuniversumbaserad undervisning. Den metodologiska utgångspunkten har utgjorts av designbaserad forskning (Cobb m.fl., 2003). Denna typ av forskning kan beskrivas som en form av interventionsforskning, men där interventionen inte i första hand syftar till att testa en undervisningsdesign baserad på en teori, utan där interventionen ses som ett sätt att förstå och förfinas såväl undervisningsdesignen som teorin (Hoadley & Campos, 2022).

I denna studie har teorier om textuniversum legat till grund för undervisningsutformningen. För denna artikel har vi valt att presentera våra slutsatser kring undervisningsdesign sammanfattande, i form av en didaktisk modell med koppling till både teori och praktik. Wickman med flera (2018) beskriver didaktiska modeller som kunskapsprodukter tillkomna genom modellering i tre steg: extrahering, mangling och exemplifiering. I det inledande extraheringssteget samlas och sorteras observationer genom "direkta studier av undervisning i vid bemärkelse" (Wickman m.fl., 2018, s. 244). Genom mangling prövas och förfinas dessa systematiserade iakttagelser i undervisningspraktiken. Den modell som på det viset tar form exemplifieras sedan – vilket innebär att den undersöks och tillämpas i andra, men liknande, sammanhang än de i vilka modellen extraherades. I studien som här presenteras kan lärarnas och forskarnas arbete med planering, genomförande och analys av undervisningen ses som ett extraheringssteg. Fortsatt arbete med modellen i form av mangling och exemplifiering tas alltså inte upp i denna artikel.

Materialet för denna artikel har genererats av två lärare, vilka undervisade vid olika skolor: den ena (lärare 1) i en klass i årskurs 2 och den andra (lärare 2) i en klass i årskurs 3. Lärare 2 var inte klassens ordinarie lärare utan en specialpedagog som arbetade på skolan och kände klassen. Klassens ordinarie lärare deltog på samtliga lektioner, som dock planerades och genomfördes av lärare 2. Lärare 1 och lärare 2 samplanerade sin undervisning med utgångspunkt i *undervisningscykeln* (se figur 1), en modell i fyra steg baserad på Svensson och Haglind (2020).

Figur 1

Undervisningscykeln (bearbetad från Svensson & Haglind, 2020).



Även om lärarna samarbetade kring planering, så arbetade de med olika kärntexter: Alan Alexander Milnes *Nalle Puh* (årskurs 2) respektive Martin Widmarks *Brandkårmysteriet* (årskurs 3). Den senare ingår i en serie mycket populära, lättlästa deckare, *LasseMajas Detektivbyrå*. Själva undervisningen i klasserna hade liknande utformning: Eleverna arbetade med kärntexten och med re-presentationer i form av filmatiseringar och diskuterade och jämförde dessa i helklass och i mindre grupper (steg 1 i undervisningscykeln). Årskurs 2-klassen såg kortare episoder från två filmer, *Filmen om Nalle Puh* (1977) och *Nasses stora film* (2003). Årskurs 3-klassen såg en filmatiserad re-presentation av kärntexten från TV-serien *LasseMajas Detektivbyrå* (säsong 1, avsnitt 1) och såg då den episod som hängde ihop med aktuellt kapitel i boken *Brandkårmysteriet*.

I efterföljande diskussioner hade lärarna fokus på kärntextberättelsernas karaktärer och dessas inre och yttre egenskaper. Eleverna arbetade även i mindre grupper (åk 2) eller i mindre grupper alternativt enskilt (åk 3) med att skapa egna re-presentationer (steg 2 i undervisningscykeln). Eleverna fick välja re-presentationens form efter att lärarna gett förslag och visat olika alternativ. Arbetsområdet pågick under sju veckor (åk 2) respektive åtta veckor (åk 3) och två till tre lektioner per vecka ägnades åt arbetet. En mer detaljerad beskrivning av undervisningen ges nedan.

Urval och etiska överväganden

Undervisningen genomfördes med samtliga elever i form av gemensamma genomgångar och arbete i mindre grupper. I denna studie deltog ett urval av elever från de två klasserna: en grupp av tre elever från årskurs 2-klassen och en grupp av fyra elever från årskurs 3-klassen. De i studien deltagande eleverna i årskurs 2 valdes genom lottning bland elever som läraren förväntade sig skulle vilja delta aktivt i samtal med kamrater. I årskurs 3 valde klassens ordinarie lärare en grupp elever som hon förväntade skulle samarbeta väl i samtal med varandra. De empiriska exemplen i resultatredovisningen är hämtade från gruppsamtal med dessa tre respektive fyra elever. Deltagande elever och deras vårdnadshavare lämnade informerat samtycke till deltagande, i enlighet med etiska riktlinjer från Vetenskapsrådet (2017).

Materialet utgörs av ljudinspelningar från samtliga gruppsamtal mellan lärarna och de deltagande eleverna. Ljudinspelningarna transkriberades av de deltagande lärarna. I materialet ingår även alla texter som de deltagande eleverna skrev, en film gjord av de deltagande eleverna i årskurs 2-klassen och årskurs 2-lärarens reflektioner över undervisningen. Lärarna har under planering och genomförande gjort muntliga och skriftliga reflektioner av undervisningsförloppet. I denna artikel har de reflektioner som varit av direkt relevans för artikelns syfte använts som kompletterande material. Materialet visas i tabell 1.

Tabell 1

Studiens material från de två klasserna.

Årskurs 2 (Nalle Puh, lärare 1)	Årskurs 3 (LasseMaja, lärare 2)
Ljudinspelningar från 5 samtal mellan tre elever och läraren, sammanlagt 73 min.	Ljudinspelningar från 7 samtal mellan fyra elever och läraren, sammanlagt 220 min.
27 A4-sidor transkriptioner av samtal.	53 A4-sidor transkriptioner av samtal.
Tre elevers texter från steg 1 och 2: 6 A4-sidor.	Fyra elevers texter från steg 1 och 2: 48 A4-sidor.
Film gjord av eleverna 1 min 15 sekunder.	
Lärrareflektioner kring undervisningen: 4 A4-sidor.	

Vid ljudinspelning är det särskilt viktigt att beakta aspekter som rör skydd av deltagande elevers identitet. Inte minst gäller detta när elevernas lärare själva medverkar som deltagare och artikel författare. I studien har vi därför valt att inte ange årtal för studiens genomförande, för att försvåra identifiering av deltagande klasser och elever. Det material som genererats förvaras så att ingen obehörig kommer åt det.

Vid de fem respektive sju ljudinspelningarna samtalade läraren i annan lokal med de i studien deltagande eleverna, medan resten av klassen undervisades i klassrummet av klassens ordinarie lärare (åk 3) respektive av en fritidspedagog (åk 2). Samtalstillfällena markeras på följande sätt: Det första gruppsamtalet i årskurs 2 markeras åk2:1, det andra åk2:2 och så vidare och samtalsstillfällena från årskurs 3 på motsvarande sätt. Lärare markeras i transkripten med "L" och elever med "E". Eleverna har markerats med koder kopplade till respektive klass. Exempelvis syftar "E3" i alla exempel från årskurs 2 alltid på samma elev i den årskursen. I alla exempel från årskurs 3 syftar "E3" på samma elev i den årskursen.

Beskrivning av undervisningsförloppet (gemensamt för båda klasser)

Arbetet inleddes med att eleverna läste ett kapitel ur den valda kärntexten och övade att beskriva dess karaktärer med hjälp av stödord och diskussioner med varandra. Därefter sågs filmsekvenser som hörde ihop med det lästa kapitlet, varpå eleverna i grupp fick bygga ut sina karaktärsbeskrivningar. Detta följdes av att eleverna gruppvis beskrev den händelse som kapitlet och filmsekvensen återgett, nu ur en vald karaktärs perspektiv. Elevgrupperna tog sedan del av varandras beskrivningar och jämförde dessa. Dessa övningar upprepades med flera kapitel och filmsekvenser. Detta arbete utgjorde undervisningscykelns steg 1 (arbete med kärntext och re-representationer). I cykelns andra steg (skapa egna re-representationer) organiserades arbetet så att eleverna valde en egen re-representationsform. De i studien deltagande eleverna valde att skapa film, pysselbok respektive en illustrerad berättelse. Uppgiften var att i den valda re-representationen beskriva karaktärer från kärntexten så att andra elever skulle kunna känna igen dessa. Eleverna tog slutligen i helklass del av varandras re-representationer och samtalade kring hur karaktärerna hade framställts, vilket utgjorde undervisningscykelns tredje och fjärde steg.

Analys

Analysen av materialet har gjorts av de lärare och forskare som har författat denna artikel. Ett initialt skede i analysen bestod av lärarnas egen genomläsning och sortering av materialet. I detta analysarbete fann lärarna att Lundströms och Olin-Schellers (2010) beskrivning av narrativ kompetens hade hög relevans för deras förståelse av materialet. I diskussion med deltagande forskare prövades begreppet narrativ kompetens mot vad som kunde ses i materialet. Diskussionen ledde vidare till en förståelse av narrativ kompetens som textuniversumrelaterad kompetens i fyra dimensioner. Ett exempel ges här på hur analysförfarandet gick till: I ett tidigt skede av lärarnas analys av materialet framstod elevernas förhandlingar och samarbeten som framträdande aspekter. I Lundströms och Olin-Schellers beskrivning av narrativ kompetens, liksom i annan litteratur, hittades stöd för att samarbetsprocesser är framträdande i transmedialt arbete. Olika aspekter av elevernas samarbete fördes samman till en kategori som fick benämningen interaktionsdimensionen. På liknande sätt utkristalliserades de fyra dimensioner som illustreras i följande avsnitt. Som ett komplement till analysen av kärntextdimensionen användes Klastrup och Toscas (2004) begrepp *mythos*, *topos* och *ethos*.

Fyra dimensioner av kompetens för textuniversumarbete: empiriska illustrationer

De fyra dimensionerna av textuniversumbaserad undervisning sammanfattas i den didaktiska modell som visas i figur 2.

Figur 2

Didaktisk modell för textuniversumbaserad undervisningsplanering.



Not: Modellens fyra dimensioner av kompetens (Interaktion, Verktyg, Berättande och Kärntext) ska förstås mot bakgrund av det samspel mellan kreativitet och imitation som kännetecknar textuniversumbaserad undervisning. De frågor som hör ihop med respektive dimension visar vad läraren behöver planera för i sin undervisning.

Till varje dimension har vi valt att formulera ett antal frågor som kan ställas i förgrunden när lärare ska planera för en textuniversumbaserad undervisning. Centralt i modellen är att ett textuniversumbaserat arbete handlar om att eleverna både lånar element från kärntexten och skapar något nytt av dessa, det vill säga re-representationerna utgör en form av kreativa imitationer (Lundström & Olin-Scheller, 2010). De dubbelriktade pilarna i modellen understryker detta samspel mellan imitation och kreativitet.

I det följande ges empiriska illustrationer, hämtade från studien material, av modellens fyra dimensioner. Illustrationerna ska förstås som exempel på situationer där kompetens i olika dimensioner krävs – men också kan utvecklas – i olika moment i textuniversumarbetet. I artikelns avslutande diskussionsavsnitt görs en reflektion kring didaktiska implikationer av det samspel som finns mellan dimensionerna och av kreativitet och imitation.

Interaktionsdimensionen

Interaktionsdimensionen av textuniversumrelaterad kompetens kom till stor del till uttryck i elevernas samtal i det senare skedet av arbetet: skapandet av de egna re-representationerna. Under de inledande samtalen, som syftade till att fördjupa elevernas bekantskap med karaktärerna, präglades undervisningen av att lärarna var måna om att stötta interaktionen. Följande exempel från början av arbetsområdet i årskurs 3 visar detta. Samtalet i exemplet handlar om karaktären Muhammed Karat. Som beskrivits ovan innebär Åk3:1 att exemplet är från det första samtalet

mellan läraren och de deltagande eleverna i åk 3-klassen. Av de fyra eleverna var två frånvarande vid detta tillfälle. Eleverna har, när vi kommer in i samtalet, enskilt listat karaktärsdrag och ska nu jämföra sina listor och eventuellt komplettera dem.

Exempel 1

(Åk3:1)

1 L: Nu får ni prata med varandra, ställa frågor, diskutera. Tänk inte på mig. Vi kan låtsas att jag inte är här och det är bara ni två.

2 E1: Jag tänker på hans ålder, hur han ser ut. För han ser gammal ut. Titta på hans hår.

[E3 är tyst och tittar på L och inte på E1]

3 L: E3, nu får du svara något. E1 pratar med dig.

4 E3: Mhh ... men hur vet man att han är 35 år?

5 E1: Ja, för att man kan se. Liksom ... gamla folk brukar inte ha så mycket hår och de brukar ha mer hår på sitt ansikte i stället och sin kropp, till exempel här på handen.

6 E3: Mhh ...

[eleverna sitter tysta igen och tittar på läraren]

7 L: Ni kanske kan göra något nu. E3, tänk på att du har ställt en bra fråga och E1 förklarat på ett bra sätt. Vad kan du göra nu? E1 har skrivit utförligt om Muhammeds ålder och berättat för dig och du behöver bestämma nu om du ska komplettera din lista eller inte.

8 E3: Mhh ...

[E3 skriver något, E1 ser inte vad]

9 L: Du får gärna säga till E1 vad du har bestämt och vad du skriver. Ni behöver prata med varandra.

Av utdraget framgår att interaktionen inte alltid flyter smidigt. Framför allt elev 3 tycks osäker på arbetssättet och förblir tyst om läraren inte ingriper. Läraren stöttar klassrumsinteraktionen genom att exempelvis medvetandegöra eleverna om konstruktiva interaktionsmönster, som att elev 3 har "ställt en bra fråga" (rad 7) och att elev 1 "förklarat på ett bra sätt" (rad 5) eller att eleverna "behöver prata med varandra" (rad 9).

Läraren ägnade på detta och liknande sätt tid åt att undervisa eleverna om hur hon förväntade sig att interaktionen skulle gå till. Stöttningen var tydligt framträdande under de inledande lektionerna, men minskade då interaktionen i samtalen blev smidigare efter hand. Detta kan ses i följande elevsamtalsexempel (exempel 2) från en efterföljande lektion. I utdraget är elevernas uppgift att tillsammans skriva en text om karaktären Barbro's första möte med Lasse och Maja.

Exempel 2

(Åk3:2)

1 E3: Ska vi skriva bara: Då går Lasse och Maja iväg?

2 E2: Lasse och Maja hoppade på sina cyklar och cyklade iväg.

3 E3: Mmm.

4 E2: Det var det som stod i boken. Tycker du att vi ska skriva det?

5 E3: Ja, tycker du det?

6 E2: Ja.

7 E3: Då skriver vi det.

Till skillnad från exempel 1 diskuterar åk 3-eleverna här så som läraren hade undervisat dem: de ställer och besvarar frågor och ser till att vara överens (rad 4–6) innan de bestämmer vad de ska skriva. Det verkar också som att elev 3 (rad 1) tar initiativ till att lösa uppgiften genom att ge förslag på vad gruppen ska skriva. Detta är alltså ett exempel på en utveckling över tid av kompetens i interaktionsdimensionen.

I följande exempel 3 visas hur eleverna i årskurs 2 i dialog konstruerar sin re-presentation, som de hade bestämt ska bli en film. När vi kommer in i samtalet har eleverna bestämt att filmens karaktärer är Kanin, Nalle Puh och I-or. Elev 2 får en idé till handling, nämligen att Kanin och Puh ska hälsa på I-or.

Exempel 3

(Åk2:6)

- 1 E2: Jag fick en idé! De går och ska hälsa på I-or...
- 2 E1: ...och så... I-or skulle fylla år och då hade Puh med sig...
- 3 E2: ...honing...
- 4 E1: Honing och
- 5 E3: Honingstårta, honingstårta.
- 6 E1: Honingstårta, nej honing och sedan så...
- 7 E2: ...fick dom ingen present, så var de tvungen att fixa det.
- 8 E1: Ja.

Utdraget visar att eleverna i dialogen följsamt konstruerar intrigen till filmen, exempelvis genom att elev 1 (rad 1) bekräftar och bygger ut elev 2:s idé till handling. I följande exempel 4 och 5 har eleverna i årskurs 2 fått i uppgift att tillsammans beskriva Tiger. Exempelen 4 och 5 nedan visar hur eleverna både bekräftar och utmanar varandra i en gemensam förhandling.

Exempel 4

(Åk2:3)

- 1 E1: Okej, eemm, vad tyckte vi att Tiger var?
- 2 E3: Han var kräsen.
- 3 E1: Mmm, vad var han mer?
- 4 E3: Han var...
- 5 E2: Skuttig.
- 6 E3: Skuttig, garanterat.

Elev 3:s kommentar (rad 2) om att Tiger är kräsen bekräftas med ett instämmande hummande av elev 1 (rad 3). Likaledes bekräftas omdömet om Tiger som "skuttig", vilket elev 3 och elev 2 samförhandlar (rad 4–5), av elev 3: "Skuttig, garanterat" (rad 6), där ordvalet "garanterat" kan ses som en form av förstärkt bekräftande. I exempel 5, från samma samtal, visas hur eleverna även utmanar varandra.

Exempel 5

(Åk2:3)

- 1 E3: Finns det något mer som han är?
 2 E2: Han är svartvit.
 3 E1: Fick vi ens veta det i historien?
 4 E3: Nej, men vi fick veta att han är randig.
 5 E1: Ja, i filmen.
 6 E3: Randig, men vad för ränder?
 7 E3: Vi vet i alla fall hur Tiger såg ut i filmen.
 8 E1: Aa, ska vi skriva det?

Elev 2:s beskrivning av Tiger som "svartvit" (rad 2) utmanas av elev 1, som ifrågasätter om denna information är känd (rad 3). Vidare problematiseras elev 3:s kommentar om att Tiger är "randig" (rad 4) av elev 1, som tycks mena att man inte fått veta detta i själva kärntexten utan enbart i filmen (rad 5). Elev 3 utmanar ytterligare påståendet om Tigers randighet genom att efterfråga vilken typ av ränder det rör sig om (rad 6). Elev 3 påpekar att filmen ger en uppfattning om Tigers utseende (rad 7). Elev 1, som tidigare (rad 3) utmanat de andras utsagor om Tigers ränder, tycks nu bekräfta detta med sin fråga om vad som ska ingå i beskrivningen av Tiger (rad 8). Genom att i förhandlingar av detta slag utmana och bekräfta varandra skapade eleverna under arbetets gång gemensamt en förståelse av *Nalle Puhs* textuniversum, genom att visa prov på kompetens i interaktionsdimensionen.

Verktogsdimensionen

I verktogsdimensionen synliggörs kompetens som rör hanteringen av den teknik och de verktyg som medierade elevernas re-presentationer. Vad gällde filmskapandet fanns flera exempel på detta. Nedan (exempel 6) visas ett utdrag från ett elevsamtal som rör skapandet av filmen om I-ors födelsedag (se även exempel 3 ovan).

Exempel 6

(Åk2:6)

- 1 E1: Men, jag tänkte typ till honungsburken att alla gula pennor typ eller typ orangebeigea de kunde typ var som honung, som att jag drar upp och äter honung.
 2 E2: Ja, och så kan vi måla några morötter.
 3 E1: Ja!

Samtalet visar på olika former av kompetens som relaterar till användning av fysiska artefakter i rummet som verktyg (rekvisita) i filmskapandet. Elev 1 föreslår att "gula pennor" kan representera honung, medan elev 2 ser en möjlighet i att använda färgpennorna för att avbilda morötter. Eleverna i denna grupp framstod vidare som medvetna om kameraanvändning för att gestalta handlingen. Bland annat föreslog en elev en form av egenkonstruerad titeltext:

Exempel 7

(Åk3:6)

- 1 E3: Jag har ett namn på historien: I-ors födelsedag.

- 2 E1: Ja.
- 3 E2: Så här i början bara "I-ors födelsedag" med mera.
- 4 E1: Vi kan väl typ skriva en lapp då och så står det framför kameran "I-ors födelsedag". Och sedan dyker Kanin upp...
- 5 E3: Och drar ner lappen.

Av elevernas dialog framgår att de använder sin förtrogenhet med form- och bildspråk i filmer de har sett, i detta fall genom att återskapa en form av "förtexter" i syfte att visa filmens titel. Exempel 6 och 7 ovan illustrerar alltså olika uttryck för textuniversumrelaterad kompetens i verktygsdimensionen.

Bristande behärskning av den teknik som krävs för att framställa något kan inverka hämmande på arbetet. Ett exempel på hur eleverna i årskurs 3 kom in på denna typ av begränsningar ges i följande elevcitrat (exempel 8), hämtat från en diskussion om möjliga alternativ för att göra en egen re-presentation av kärnberättelsen.

Exempel 8

(åk3:5)

- E1: Jag är inte säker om jag orkar göra en bok eller om jag vill vara med dem [de elever som valt att göra egen bok] för det kommer att ta tid för att rita, färglägga, komma på och skriva.

Även om yttrandet kan vara ett utslag av bristande uppgiftsmotivation, så kan det också förstås mot bakgrund av verktygsdimensionen. En elev som upplever svårigheter med tekniska aspekter av re-presentationsskapandet (i detta fall exempelvis att framställa färglagda bilder) kan känna sig begränsad i textuniversumarbetet. I samtalet varifrån citatet är hämtat (åk3:5) diskuterades olika re-presentationer, som korsord, uppdragshäfte och bok. Beträffande re-presentationens korsord verkade eleverna inte se konstruktionen av korsordets rutor som ett tekniskt hinder (vilket läraren hade förutsett). Däremot sågs en utmaning i att det skulle bli "lite klurigt att komma på kluriga saker. Då kommer det ta lite mer tid att göra uppgifter" (E1, åk3:5). Då elevers arbete ofta är tidsbegränsat kan aspekter som att bedöma val av ett visst tillvägagångssätt ses som en form av kompetens i verktygsdimensionen.

Det förekom även i materialet att såväl lärare som elever gjorde reflektioner som berörde tekniska aspekter av textuniversumarbete, inte bara i relation till det egna arbetet utan även i relation till andra re-presentationer. I ett samtal om filmatiseringen av *LasseMajas Detektivbyrå* och *Brandkårsmysteriet* kom eleverna in på utseendemässiga olikheter mellan bokens respektive filmens karaktärer:

Exempel 9

(Åk3:3)

- 1 E3: Det står i boken om glasögon men inte i filmen.
- 2 L: Mmm. Tror du att regissören valde att visa henne utan glasögon eller om det bara blev så?
- 3 E3: Det bara blev så.
- 4 L: Jag tänker så här: hårfärg ... det kan vara svårt att ändra på, eller hur? Man hittar en skådespelare som har ju en viss hårfärg ...

I utdraget (exempel 9) ser vi hur läraren uppmärksammar framställning av utseende (rad 4) och därmed berör tekniska aspekter av filmskapande i jämförelse med skrivande. Inom verk-

tygsdimensionen ryms alltså en rad aspekter som kan påverka själva skapandet av den valda re-presentationen.

Berättardimensionen

Berättardimensionen begränsas i artikeln till de aspekter som lärarna tog upp i undervisningen, nämligen karaktärs- och miljöskildring, intrig och perspektiv. När det gäller berättardimensionen visade eleverna på olika sätt kompetens i relation till karaktärs- och miljöskildring, konstruktion av intrig samt perspektivtagande. I undervisningen i båda klasserna togs sådana moment specifikt upp i övningar lärarna förberett. Framför allt perspektivtagandet visade sig vara utmanande för eleverna, medan karaktärsbeskrivning föreföll lättare för dem. Ett exempel från årskurs 2 ges nedan på en övning i att beskriva karaktärer (exempel 10). Eleverna uppmanades av läraren att skriva ner några karaktärs egenskaper för att sedan samtala om dessa. I sådana samtal fokuserade eleverna framför allt på karaktärernas inre egenskaper och vad karaktärerna gillade respektive ogillade. I följande exempel 10 berättar eleverna vad de skrivit om Nalle Puh.

Exempel 10

(Åk2:1)

- 1 E1: Nalle Puh: Hjälpsam, snäll, glad, gillar honung.
- 2 L: Hur märkte du det där?
- 3 E1: För att han äter jättemycket honung och att han är hjälpsam för att han vill hjälpa Tiger att han ska få frukost och han är snäll och han är jätteglad. Han brukar vara mest glad.
- 4 L: Vad tänker ni andra om Nalle Puh?
- 5 E2: Jag tycker att han är självisk.
- 6 E3: Ja, faktiskt, jag med.
- 7 E2: För när Tiger inte ville ha all mat blev han jätteglad.

De egenskaper eleverna här främst lyfter fram är exempel på inre egenskaper: ”snäll”, ”glad”, ”gillar honung” (rad 1) och ”självisk” (rad 5). Före samtalet hade läraren läst högt ur *Nalle Puh* för eleverna. Efter att eleverna också sett filmen ökade antalet yttre egenskaper i elevernas beskrivning av karaktärerna – elev E1 (åk2:2) breddade exempelvis sin beskrivning av Puh: ”Nalle Puh, jag tänker att han är gul och rödklädd” – vilket illustrerar en utveckling av elevernas kompetens i berättardimensionen.

När eleverna i årskurs 2-klassen tog del av varandras re-presentationer (undervisningscykelns steg 3, se figur 1), kommenterade de karaktärerna i termer av vad de kände igen i varandras re-presentationer (filmer). Följande är ett utdrag ur lärarens reflektioner:

När mina utvalda elever visade sin film för klassen, tyckte de andra eleverna att det var tydligt vilka karaktärer de spelade. Det syntes att Nalle Puh var tjock och gillade honung, att Kanin hade kaninöron, hoppade och åt morot och att I-or var deppig, inte gillade honung och morötter, men gillade tistlar. (Utdrag ur reflektioner, läraren i åk 2)

Eleverna i klassen kunde alltså känna igen karaktärerna i varandras filmer: Kanin hade långa öron, Puh var tjock och åt honung och I-or var deppig. Av lärarreflektionen framgår att när eleverna kontrasterade varandras re-presentationer mot kärntexten tog de fasta på såväl yttre egenskaper (kaninöron) som inre egenskaper (deppighet). Det innebär att eleverna som spelade de olika rollerna lyckades förmedla såväl yttre som inre egenskaper genom rekvisita och kroppsligt agerande.

Miljöbeskrivning togs inte upp explicit i undervisningen i årskurs 3, mer än att läraren genom en fråga "Var är Maja?" (Åk3:5) riktade elevernas uppmärksamhet mot skildring av en händelse i boken ur Majas perspektiv. Miljöskildringar fanns dock med i re presentationerna. En bok med titeln "Julklappsmysteriet", skriven av elev 1, börjar med att miljön presenteras kort: "En fin vinterkväll har många i den lilla staden Valleby samlats på teatern för en show och julbord och sånt." I övrigt använde sig eleverna i huvudsak av egenhändigt gjorda illustrationer för att återge miljöer.

Också när eleverna i årskurs 2 planerade den ovan nämnda filmen om Nalle Puh visade de medvetenhet om miljöns betydelse för berättandet. Exempelvis syns hur eleverna i följande utdrag (exempel 11) vill markera att handlingen utspelar sig i en skog med buskar.

Exempel 11

(Åk2:6)

- 1 E1: Vi kan väl typ ha ett ganska stort papper och så sedan klistrar vi fast det på väggen och så blir det typ som buskar. Då klipper vi och så blir det som buskar. Så tar vi bara bort fotbolls-spelet, så bara: da-da [triumferande läte]! I-ors koja.
- 2 E3: Ja, det där måste vara I-ors koja.

Sammantaget kan vi se att miljöer ofta togs för givna och inte ägnades någon större uppmärksamhet av vare sig lärarna eller eleverna. I skapandet av en visuell (filmad) re presentation trädde dock miljöskildringar i förgrunden, det vill säga en del av berättardimensionen.

I fråga om att konstruera en intrig var det tydligt att eleverna hade förstått den typiska berättelseuppbyggnaden i *Nalle Puh* respektive berättelserna i *Lasse Majas Detektivbyrå* och att de också gjorde "kreativa imitationer" (Lundström & Olin-Scheller, 2010, s. 113). När eleverna i årskurs 2 tillsammans konstruerade sin re-presentation (den film som nämns ovan), planerade de samtidigt rekvisita och klädsel. Konstruktionen av intrigen sammanflätades alltså med scenografiska lösningar för filmen. I följande exempel 12 visas elevernas medvetenhet om berättelsens intrig, vilken de här återger för läraren:

Exempel 12

(Åk2:6)

- 1 E1: Okej, I-or skulle fylla år.
- 2 E3: Ja.
- 3 E2: Och vi kom till...
- 4 E1: I-or och...
- 5 E2: Med honung och morötter.
- 6 E1: Nej, med honungen och så blev I-or dyster för att han inte fick någon tårta och då sprang...
- 7 E2: Nej, nej, nej, jag tänker så här att vi tänkte att vi måste ha en present och då alltså då....
- 8 E1: Gedde vi I-or...
- 9 E2: I-or behöver en present och då började vi tänka "Vad gillar I-or?" Jo...
- 10 E1: Tistlar.
- 11 E2: Då tog vi varsin sak, du tog honing och jag tog morötter och gav presenter, men han blev jättedyster...
- 12 E1: Och då tänkte vi "Tistlar" och så sprang vi och hämtade tistlar och gedde I-or och han blev superglad. I-ors födelsedag! Men vi måste komma på en sång som jag ska sjunga.

Som kan anas av elevernas beskrivning av sin film är den övergripande handlingen att det vännerna hade med sig till I-or (honung och morötter) gjorde I-or dyster. Därför hämtade de tistlar som I-or gillar, och då blev I-or "superglad" (rad 12). Även om eleverna inte är helt överens om detaljerna (se t.ex. rad 6 och rad 7), så visar utdraget i exempel 12 att de förmår konstruera en kedja av händelser organiserade kring en inledning (en födelsedag), en komplikation (den uppvaktade uppskattar inte firandet) och en lösning (en uppskattad present). Med andra ord kan vi här säga att eleverna visar prov på en för åldern avancerad textuniversumrelaterad kompetens i berättardimensionen.

Kärntextdimensionen

Kunskap om vad som på olika sätt stämmer in i kärntextens litterära värld representeras av kärntextdimensionen. I det följande illustreras hur denna kunskap kommer till uttryck inom tre olika aspekter: mythos, ethos och topos (Klastrup & Tosca, 2004). Den elevgrupp som arbetade med *LasseMajas Detektivbyrå* konstruerade en egen LasseMaja-berättelse sedd ur karaktären Majas perspektiv. I skapandet av denna representation använde sig eleverna av miljöer som var hämtade från eller stod i överensstämmelse med kärntextens topos, i vilken typiska miljöer är kontor, café, polisstation och brandstation. I följande utdrag (exempel 13) samtalar läraren och eleverna om lämpligt val av miljö för en scen i vilken Lasse och Maja ska spionera på tre brandmän.

Exempel 13

(Åk3:3)

- | | |
|-------|--|
| 1 L: | Vet ni vad, ni får skriva hur ni vill. Ni kan blanda allt, så tänk själva nu. |
| 2 E4: | Men måste de gå någonstans? |
| 3 L: | De behöver spana. |
| 4 E4: | Men de behöver inte gå till kaféet eller polisstationen. |
| 5 L: | Det bestämmer ni tillsammans. |
| 6 E4: | De kanske gick till brandstationen. |
| 7 E3: | De sa att de ska besöka brandstationen sist. |
| 8 L: | De ska på något sätt lyssna på det vad brandmännen pratar om. Går de till brandstationen så syns de. Lasse och Maja ska spionera utan att de blir upptäckta. Använd både filmen och boken. |

I utdraget ger läraren eleverna stöttning i att på ett trovärdigt sätt förankra berättelsen i kärntextens topos. Läraren accepterar elevernas förslag om brandstation men utmanar dem även i valet av miljö genom att påpeka risken för avslöjande. Läraren leder även in eleverna på ytterligare alternativ genom att uppmuntra dem att använda "både filmen och boken" (rad 8), där spaningsarbetet utförs på ett café. I utdraget visas alltså en förhandling om re-representationen ur aspekten topos. Samtidigt hänger förhandlingen ihop med aspekterna mythos och ethos. Själva grundförutsättningen i kärntexten (dess mythos) är nämligen att två barn utför detektivarbete och som barn har de inte självklart tillträde till offentliga platser, som exempelvis en brandstation. Skulle elevernas berättelse utspela sig där skulle på sätt och vis också en konflikt i aspekten ethos uppstå: det skulle vara orealistiskt om karaktärerna rörde sig i vuxenmiljöer.

Kärnberättelsen *Nalle Puhs* mythos kan sägas vara att en värld ("Sjumilaskogen") befolkas av Christofer Robins levandegjorda gosedjur som ofta besöker varandra, med påföljd att någon typ av problem uppstår och behöver lösas. I arbetet med *Nalle Puh* diskuterade eleverna inte explicit kärnberättelsens mythos, men av det utdrag som diskuterades i föregående avsnitt (exempel 12),

i vilket eleverna återgav handlingen i sin film "I-ors födelsedag", går det att utläsa att eleverna så att säga intuitivt hade anammat kärnberättelsens mythos. Upplägget där problemet med en icke uppskattad födelsedagsgåva får ett lyckligt slut får betraktas som mycket typiskt för Nalle Puh-världens mythos. Utdraget visar också att eleverna är förtrogna med kärnberättelsens ethos: exempelvis överensstämmer elevernas beskrivning av I-or som "jättedyster" väl med I-ors ethos i kärnberättelsen.

Kärntextdimensionen innefattar även att kunna avgöra vilka karaktärer och miljöer som hör hemma i en re-presentation av kärntexten. I följande utdrag (exempel 14) diskuterar eleverna karaktärer som ska vara med i filmen om I-ors födelsedag.

Exempel 14

(Åk2:6)

- 1 E1: Okej, då blir det väl film då. Okej, men vilka karaktärer då ska vi ha? Ska vi typ ha...
- 2 E2: Kanin.
- 3 E1: Ja, du får vara Kanin E2.
- 4 E3: Ja, det får du.
- 5 E1: Kanin.
- 6 E3: Plus The Mandalorian.
- 7 E1: Kanske Kanin, Nalle Puh och sedan kan vi ha Nasse eller vem...

I utdraget föreslår elev 3 (rad 6) en karaktär från ett helt annat textuniversum, nämligen Star Wars-universumet, där den populära TV-serien *The Mandalorian* utspelar sig. Elevernas utblivna respons på förslaget att blanda karaktärer tyder på att de underkänner förslaget, då det inte skulle stämma in på mythos i *Nalle Puh*s textuniversum.

I följande utdrag (exempel 15) visas ett exempel på hur eleverna använde kunskap från kärntexten *Nalle Puh*, för att konstruera karaktärer till den re-presentation de ska framställa. Eleverna står just i begrepp att inleda inspelningen.

Exempel 15

(Åk2:6)

- 1 E2: Men, då kör vi då.
- 2 E1: Då tror jag att vi är klara.
- 3 E2: Fast då måste du vara lite rädd.
- 4 E1: Vadå rädd?
- 5 E3: Pyttelite.
- 6 E2: Han är ju ganska rädd för saker. Han är ju?
- 7 E1: Vem? Puh?
- /.../
- 8 E1: Nej, Puh är inte rädd.
- 9 E2: Men han var ju jätteskrämd.
- 10 E1: Det var Nasse. Då är vi klara här nu.

I utdraget visar elev 2 och 3 på en uppfattning om karaktären Puh (att han är "ganska rädd för saker", rad 3–6), som inte riktigt stämmer med kärnberättelsens ethos, i vilket Puh kan ses som mer

bekymmerslös än räddhågsen. Elev 1 pekar på att detta inte är ett utmärkande drag hos Puh men däremot hos Nasse (rad 10). Elev 2 och 3 verkar bli övertygade, då de godtar yttrandet och övergår till att arbeta med scenografin för inspelningen. Sammantaget visar alltså detta och föregående utdrag hur eleverna använde sig av kärntextkunskap. I följande avsnitt diskuterar vi sammanfattande och jämförande de olika dimensionerna av textuniversumrelaterad kompetens.

Diskussion

I denna artikel har vi använt undervisningsexempel från yngre barns kreativt omskapande arbete med textuniversum som utgångspunkt, för att illustrera olika dimensioner av kompetens som kommer till uttryck i sådant arbete. Modellen ska förstås som ett planeringsverktyg som erbjuder läraren möjlighet att överblicka såväl elevernas förkunskaper och befintliga kompetenser som vad de kan ha behov av att genom undervisningen utveckla för typ av förmågor. En viktig utgångspunkt för att förstå textuniversumbaserad undervisning är att de olika dimensionerna ofta överlappar och samspelar. Vi kan exempelvis tydligt se att elevernas samtal om Nalle Puhs karaktärsegenskaper (exempel 10), som vi har valt för att illustrera kompetensens berättardimension, även har drag av förhandling, det vill säga interaktionsdimensionen. Förhandlingen kommer till uttryck genom att en elev utmanar sin kamrats beskrivning av Nalle Puh som snäll, genom att hävda att han tvärtom är självisk, en invändning som också bekräftas av en annan elev. Dimensionerna samspelar alltså såtillvida att interaktionen här kan ses som en början på en gemensam, fördjupad tolkning av karaktärerna och därmed på ett utvecklat berättande.

Interaktionsdimensionen av textuniversumrelaterad kompetens framstår i våra empiriska illustrationer som mycket viktig för det dimensionella samspelet. Detta ligger i linje med Lundströms och Olin-Schellers påpekande att samarbete är något som "utmärker deltagarkulturen och således något aktörerna måste kunna hantera" (2010, s. 112). I våra empiriska illustrationer av interaktionsdimensionen flyter denna samarbetsinteraktion mestadels på bra, men vi kan också se att lärare kan behöva stötta eleverna i att utveckla denna dimension av kompetens, för att därmed främja arbetets andra dimensioner. Läraren har alltså en viktig roll i den sociala interaktionen i klassrummet. När lärare, som i den här studien, aktivt styr eleverna mot att lyssna på varandra och gemensamt konstruera berättelser, underlättas elevernas deltagande i den sociala interaktionen. De förmågor interaktionen kräver och utvecklar, som att lyssna på varandra och fånga upp och vidareutveckla varandras idéer, stämmer väl in på vad bland andra Munaro och Vieira (2016) identifierat som efterfrågade kompetenser i det moderna nätverkssamhället. Ett arbetssätt med textuniversum som utgångspunkt kan alltså utgöra en kraftfull plattform för att utveckla sådana förmågor, vilket vi också sett exempel på i andra delprojekt i *Skönlitterära textuniversum* (se Paul m.fl., 2023).

Berättardimensionen visar på elevernas förmåga att framställa en egen berättelse med utgångspunkt i en kärntext och dimensionen är därmed nära sammanflätad med kärntextdimensionen, som i sin tur styrs av den bekantskap eleverna har med ursprungsberättelsens värld. Av våra exempel 10–13 att döma framstår elevernas förmåga att förstå betydelsen av att etablera karaktärer och beskriva miljöer, inom ramen för en sammanhängande intrig, som starkt bidragande i skapandet av den valda re-presentationen (filmen om I-ors födelsedag). Samtidigt bygger den uppskattning filmen verkar få, åtminstone utifrån lärarens reflektioner, på att klasskamraterna tydligt kan känna igen karaktärerna. Lundström och Olin-Scheller skriver att textuniversumanvändare behöver "förstå en berättelses uppbyggnad och att urskilja en intrig, för att sedan skapa kreativa imitationer" (2010, s. 113). De re-presentationer eleverna i projektet skapade kan betecknas som just kreativa imitationer inom ramen för ett arbetssätt som gör eleverna till *prosumenter* (jfr Lundström & Olin-Scheller, 2010, s. 107–108), det vill säga att de både producerar

och konsumerar texter i *LasseMajas* respektive *Nalle Puhs* textuniversum. I de empiriska illustrationer vi här valt framstår dock draget av imitation som betonat, vilket kan ses som naturligt mot bakgrund av elevernas unga ålder: den intrig som återfinns i en av elevernas LasseMaja-berättelse härmar i mycket kärntextens typiska berättelsestruktur. Draget av imitation synliggörs även i årskurs 2-elevernas arbete med filmen om Nalle Puh.

Man kan mot bakgrund av detta ställa sig frågan om det är en fördel eller nackdel att eleverna redan är bekanta med kärntexternas berättelser. Blir kärntexterna som förlagor alltför styrande för elevernas skapande utrymme? Eller skapar de tvärtom utrymme för kreativitet? Höglund (2019) lånar från litteraturforskaren Mark Faust de konceptuella metaforerna *rättssalen* och *marknadsplatsen* för att diskutera denna spänning i relation till litteraturredaktik. Med rättssalen som utgångspunkt för mötet med litteratur blir läsupplevelse en fråga om rätt eller fel, i förhållande till kulturkonventionella uttolkningar. Risken med rättssalen är en statisk litteratursyn där elever får uppleva att deras läsupplevelse döms snarare än möts. Om utgångspunkten i stället är marknadsplatsen, där allas läsupplevelser ses som lika goda, riskerar läsupplevelsen att reduceras till helt privata fenomen, som inte fördjupas. Faust argumenterar i stället för *den rekonstruerade marknadsplatsen* där läsupplevelsen blir en fråga om att "elevernas olika läsningar blir utforskade och utmanade i förhållande till varandra" (Höglund, 2019, s. 198).

Med den rekonstruerade marknadsplatsen som metafor kan man i ett textuniversumbaserat arbete se läraren som den som, över tid, leder eleverna från imitationer som ligger mycket nära kärntexten, till de mer kreativa imitationer som mer radikalt förändrar och utmanar kärntexten. I projektet *Skönlitterära textuniversum* har vi kunnat se att det senare också sker när elever i högstadiet, gymnasiet och vuxenutbildningen arbetar med kärntexten (Paul m.fl., 2023; Kindenberg m.fl., under utgivning). Frågan är kanske alltså inte om kärntexterna hämmar kreativitet, utan snarare hur undervisningen över tid kan leda eleverna mot ett mer självständigt förhållande till kärntexten och därmed till en utvecklad tolkning av det lästa. En viktig poäng med textuniversumbaserat arbetet är att kreativitet och imitation i samspel möjliggör denna fördjupade tolkning. I de exempel vi här har lyft kan vi se hur elevernas arbete i viss grad styrs in mot en imitation med kärntexten som förlaga. Denna imitation ger samtidigt eleverna möjlighet att vara kreativa i relation till karaktärerna: eleverna försätter de karaktärer de imiterar i nya situationer och kan därmed fördjupa sin förståelse av karaktärer och perspektiv på berättelsen.

Genom att vara uppmärksam på möjligheter och utmaningar i olika dimensioner kan läraren bidra till ett produktivt samspel mellan kreativitet och imitation. I ett skapande arbete framstår inte minst verktygsdimensionen som viktig. Dimensionen kan inrymma olika multimodala uttryck: digitala bilder, scenografi i pjäser eller formatering av text och bild i ett bildspel. Men det kan också röra sig om stavning, interpunktion och andra formella aspekter av skrivande – med penna eller på dator. Detta kan ställas i relation till Höglund (2019, s. 205) som skriver att tekniken bjuder ett motstånd som "erbjuder, utmanar och uppmanar eleverna att förhandla om" det aktuella innehållet. Det ser vi exempel på i elevernas planering av sin Nalle Puh-film, där klassrummets artefakter är det som erbjuds som rekvisita: gula pennor får representera honung och färgpennor morötter (exempel 8). Men vi ser i utdraget även exempel på motsatsen: att eleverna riskerar att undvika motstånd snarare än utsättas för det, när deras brist på teknisk förmåga hämmar dem. Exempelvis kan det, som framskymtar i resultatpresentationen, framstå som alltför svårt att rita, färglägga, komma på och skriva en LasseMaja-bok. Även lärares osäkerhet inför viss teknikanvändning, liksom en rädsla för ett relativt nytt arbetssätt där eleverna släpps fria att göra något läraren inte har kontroll över, kan tänkas hämma ett textuniversumarbete. Kanske lockas lärare av att hålla sig till det beprövade – att låta eleverna skriva texter – där de känner sig kompetenta att både uppmäna, utmana och bedöma elevernas kunskaper.

Vid planering av arbetet är det alltså viktigt att ha i åtanke att dimensionerna samspelar, vilket den didaktiska modellen vill uppmärksamma. I kärntextdimensionen behöver läraren ställa sig frågor om val av kärntext: är den åldersadekvat och finns det re-representationer (t.ex. filmatiseringar) att ta del av? Detta är viktigt för att kunna göra jämförelser. Det kan vara en fördel om det finns versioner på olika nivåer av lässvårighetsgrad, för att bygga en gemensam bekantskap med kärntexten. Här kan det vara på sin plats att påpeka att i de empiriska exempel som här belysts har lärarna i undervisningens planeringsskede definierat vad som ska konstituera ”kärntext”. Det är dock inte givet att ett textuniversum har en allmänt vedertagen kärntext. Elever kan ha olika erfarenhet av att möta berättelsen i olika versioner (re-representationer) vilket planeringen kan behöva ta hänsyn till.

Läraren behöver också ställa sig frågor som rör berättardimensionen: vad känner eleverna till i fråga om berättarteknik och vad behöver utvecklas? Som vi har visat är samarbetsdimensionen en central ”motor” i arbetet och läraren behöver här ställa sig frågor om grupparbete och tekniker för samarbete. Verktygsdimensionen har betydelse för elevernas förmåga att realisera sina tolkningar av innehåll och även den behöver alltså finnas med i planeringsarbetet. Inte minst gäller detta med avseende på tidsåtgång för att bekanta sig med verktygen, något som modellen och dess tillhörande frågor syftar till att visa.

Vår didaktiska modell bör till viss del förstås som en förenkling av det komplexa fenomen som textuniversum utgör. Sådana strategiska reduceringar är ofta nödvändiga för att organisera arbetet i klassrummet. Samtidigt bör modellen förstås som ett initialt försök att i en undervisningspraktik närma sig komplexiteten. I en specifik undervisningskontext blir kanske vissa dimensioner mer framträdande än andra – och kanske blir ytterligare andra dimensioner än de som här föreslås synliga? Vår förhoppning är att en fortsatt mangling och exemplifiering (Wickman m.fl., 2018) av modellen ytterligare kan utveckla dess potential att stötta en textuniversumbaserad didaktisk praktik.

Erkännanden

Författarna vill tacka övriga medverkande i projektet *Skönlitterära textuniversum*, det vill säga forskare och forskande lärare verksamma inom Nätverket för svenska, svenska som andraspråk och modersmål inom Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) för bidrag till analys och framskrivning av resultat.

Referenser

- Agosto, D. E. (2013). If I had three wishes: The educational and social/emotional benefits of oral storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 9(1), 53–76. <http://dx.doi.org/10.13110/storself-soci.9.1.0053>
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X032001009>
- Faust, M. (2000). Reconstructing familiar metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on literary arts as experience. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9–34.
- Hoadley, C. & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 207–220. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128>
- Höglund, H. (2019). Att förhandla om tolkningar—Ungdomars filmskapande tolkningsarbete av poesi. I A. Nordenstam & S. Parmenius Swärd (Red.), *Digitalt* (s. 194–207). Natur & Kultur.

- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/1367877904040603>
- Jenkins, H. & Deuze, M. (2008). Convergence culture. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 14(1), 5–12. <https://doi.org/10.1177/1354856507084415>
- Kindenberg, B., Norberg, A.-M., Maurer, L., Steen, V. & Åström, H. (under utgivning). Motiv, karaktärer och tematik: nedslag i tre textuniversum. I A. Ohlsson, A. Sigrell, P. Strand & M. Sundby (Red.), *Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* SMDI 15. *Studia Rhetorica Lundensia* 8. Lunds universitet.
- Klastrup, L. & Tosca, S. (2004). Transmedial worlds: rethinking cyberworld design. *2004 international conference on cyberworlds*, 409–416. <https://doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- Lundström, S. & Olin-Scheller, C. (2010). Narrativ kompetens. En förutsättning i multimodala textuniversum? *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3), 107–117. <https://doi.org/10.54797/tfl.v40i3-4.11926>
- Lundström, S. & Svensson, A. (2017a). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(2), 30–51.
- Lundström, S. & Svensson, A. (2017b). Fiktioner och textuniversum. I B. Ljung Egeland, C. Olin-Scheller, M. Tanner & M. Tengberg (Red.), *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Textkulturer* (s. 157–173). Karlstads universitet.
- Lundström, S. & Svensson, A. (2020). Worlds of many languages: Transformations in fictional text universes. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 152–169. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2053>
- Munaro, A. C. & Vieira, A. M. D. P. (2016). Use of transmedia storytelling for teaching teenagers. *Creative Education*, 7, 1007–1017.
- Paul, E., Norberg, A.-M., Astely, J., Lundström, C. & Ekholm, P. (2023). Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser inom ett textuniversum. *HumaNetten*, (51), 192–226. <https://doi.org/10.15626/hn.20235112>
- Riise, M. (15 mars 2023). *Skärmarnas fel att barn inte läser*. Göteborgs-Posten. <https://www.gp.se/debatt/skarmarnas-fel-att-barn-inte-laser-bocker.4b8e9601-7bco-4155-a37f-deead-f92279a>
- Sánchez-Caballé, A. & González-Martínez, J. (2022). Transmedia learning: Fact or fiction? A systematic review (Aprendizaje transmedia: ¿realidad o ficción? Una revisión sistemática). *Culture and Education*, 35(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- SCB (2017). *Lesiure 2014-2015 (LE - Living conditions)*. Statistics Sweden. <https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/living-conditions/living-conditions/living-conditions-surveys-ulfscilc/pong/publications/leisure-2014-2015/>
- Skolverket. (2022). *Insatser för att stärka barns och elevers läsande* (2022:2561).
- Svensson, A. & Haglund, T. (2021). "From the lightest light to the darkest dark": Re-presenting Ronia, the Robber's daughter in the third-grade classroom. *Educare*, (3), 78–101. <http://dx.doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- Tosca, S. & Klastrup, L. (2019). *Transmedial worlds in everyday life: Networked reception, social media, and fictional worlds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315151175>
- Tomkins, A. (2009). "It was a great day when...": An exploratory case study of reflective learning through storytelling. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 8(2), 123–131.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [elektronisk resurs].

Wickman, P.-O., Hamza, K. & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa*, 14(3), 239–249.

Författarpresentationer

Björn Kindenberg

Björn Kindenberg (fil. lic. i språkdidaktik) är lektor i grundskola och verksam inom Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS).

Anna-Maija Norberg

Anna-Maija Norberg (fil. dr i svenska språket) har arbetat som lärare i svenska och svenska som andraspråk i trettio år och är nätverksledare inom Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS).

Anna Rosenberg

Anna Rosenberg som deltagit i STLS:s projekt är grundskollärare och speciallärare med specialisering mot språk-, läs- och skrivutveckling.

Janina Skeppström

Janina Skeppström är lärare i grundskolan sedan flera år och deltar i STLS projekt om elevers tolkning av skönlitteratur.