

Att synliggöra elevers litterära repertoarer och möjliggöra text-till-berättelsekopplingar

Originalartikel

Anette Svensson^{1*}  & Cecilia Rosenbaum² 

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att bidra med ny kunskap om hur en lektionsdesign, som tar utgångspunkt i litterära aspekter, kan möjliggöra utveckling av elevers läsförståelse i åk 4. En learning study med utgångspunkt i de litterära aspekterna: karaktärsbeskrivning, miljöbeskrivning, handling och tema genomfördes i tre klasser i årskurs 4 med 60 elever och tre lärare. Det empiriska materialet består av transkriberade videoinspelningar från lektionerna samt för- och eftertest. Resultaten visar att eleverna gjorde text-till-berättelse-kopplingar när det i lektionsdesignen fanns tydliga beröringspunkter mellan två textutdrag. När eleverna gjorde dessa textkopplingar använde de sina litterära repertoarer.

Nyckelord: textkopplingar, litterär repertoar, litteraturredaktik, mellanstadiet, läsförståelse

Abstract

The article aims to provide new knowledge regarding how a teaching design, based on literary concepts, makes possible a deeper development of pupils' reading comprehension in grade 4. A Learning study focusing on the literary concepts: character, setting, plot and themes was conducted in three classes in year 4 with 60 participating pupils and three participating teachers. The empirical material consists of transcribed video recordings from the three lessons, as well as pre- and post-tests. The results show that the pupils made text-to-story-connections when the examples used in the learning activities contained clear connection points. When the pupils made these connections, they used their literary repertoires.

Keywords: text connections, literary repertoire, literature education, primary school, reading comprehension

¹ Lunds universitet

² Jönköping University

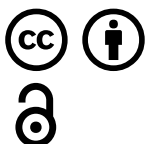
*Korresponderande författare:
Anette Svensson
anette.svensson@litt.lu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 2, 2025, 49–69
DOI: [10.61998/forskul.v13i2.32323](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i2.32323)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2025-05-07
Publicerad: 2025-09-04

© 2025 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Introduktion

Barns och ungas minskade intresse för läsning av typografisk text får stort och frekvent utrymme i massmedia, ofta i samband med att resultat från internationella undersökningar presenteras. Ett exempel på detta kan ses i *Dagens Nyheter* där ett uttalande från skolminister Lotta Edholm gör gällande att "vi har en läskris i Sverige" (Moberg, 2023). I en statlig rapport har det även varnats för att det minskade läsintresset kan leda till en minskad läsförmåga (SOU 2012:65). I de internationella undersökningarna, till exempel PIRLS, där elevers läsförmåga och deras attityder till läsning med fokus på bakgrund, lärares undervisning och skolans organisation undersöks och jämförs, och PISA, där 15-åringars kunskaper i läsförståelse mäts och jämförs, konstateras ett sviktande resultat i läsförståelse och ett sjunkande läsintresse och läsengagemang hos skolelever i Sverige (Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023b). Skolinspektionen (2022) har granskat kvaliteten i det läsfrämjande arbetet i undervisningen i svenska i årskurs 4–6 och konstaterar att samtliga skolor som deltog i granskningen behöver höja kvaliteten i sitt arbete med läsfrämjande insatser. Undervisning bör således utformas så att den möjliggör utveckling av elevers läsförståelse och deras litterära kompetens.

"Läskrisen" har också diskuterats av forskare. Som en reaktion på den så kallade "läskrisen", varnade Martinsson (2015) redan för tio år sedan för en "läspanik" och Persson (2021) sätter dagens läskris i relation till den historiska utvecklingen: "Det har talats om litteraturens död, eller slut, så länge vi kan minnas" (s. 71). Han diskuterar också läsningens kris, där det påtalas att barn, unga och vuxna inte läser tillräckligt eller läser "fel" litteratur, eftersom de "läser" via skärmar och ljudböcker, i relation till digitalisering och ser att "bokmarknaden [är] en av de branscher som klarat utmaningarna från digitaliseringen bäst" (Persson, 2021, s. 71). Det framkommer därmed tydligt i både massmedia och forskardiskussioner att "läskrisen" handlar om minskad läsning av typografisk text, alltså läsning av böcker med text, helst på papper.

Det är av stor vikt att lärare och elever samlas runt skönlitterära texter, men också berättelser i andra former, och går på upptäcktsfärd i dem och resonerar, reflekterar och utforskar tillsammans, anser Rosenblatt (2002). Därtill betonar Langer (2017) vikten av att skönlitterära texter får bearbetas på djupet och att elever får "sträcka sig mot en möjlighetshorisont" (s. 52). Ett sätt att nå en djupare läsförståelse kan vara att elever i undervisningen får öva på att koppla den lästa texten till andra berättelser de redan känner till, att göra textkopplingar (Keene & Zimmerman, 2003).

Att arbeta med ett avgränsat innehåll såsom textkopplingar i läsförståelseundervisningen på mellanstadiet kan höja kvaliteten i undervisningen och bidra till en ökad läsförståelse, eftersom elever uppmuntras att aktivt ta sig an texter genom att reflektera, göra jämförelser och se likheter och skillnader, samt att uttrycka sina tankar. Föreliggande studie avser bidra med kunskap om vad i undervisningssituationen som kan stimulera, vara betydelsefullt och göra skillnad för att utveckla förmågan att göra textkopplingar.

Bakgrund och tidigare forskning

Tidigare studier fokuserar på läsning och vikten av läsundervisning i grundskolan. I Eckerholms (2018) undersökning om läsförståelse i årskurs 4–6, baserad på intervjuer med verksamma lärare, visar resultaten att läsning behöver vara en central del av undervisningen, att lärare har behov av kompetens om undervisning som utvecklar elevers läsförståelse och att lärare efterfrågar kunskap om lässtrategier, hur texter kan tolkas, samt hur textsamtal kan genomföras gemensamt i klassen. Hon finner därutöver att läsförmågan som grundläggs på lågstadiet behöver utvecklas på mellanstadiet genom att elever tränas i att analysera, dra slutsatser och urskilja texters budskap (Eckerholm, 2018). Även Roe (2014) visar på vikten av att fortsätta med läsundervisning på mellanstadiet.

dervisning långt upp i åldrarna eftersom elever förväntas kunna läsa och förstå mer avancerade texter ju äldre de blir. Elever behöver därmed få stöttning av sin lärare och av sina klasskompisar i gemensamma samtal för att bearbeta, analysera och skapa förståelse genom de skönlitterära texter som används i läsundervisningen under hela sin skoltid (Eriksson Barajas, 2002; Ewald, 2007). Elever bör inte lämnas att klara detta på egen hand, vilket Ingemanssons (2010) och Jöns-sons (2007) studier visar. Dessa studier visar även på vikten av att elever får möjlighet att utveckla andra förmågor som är relaterade till läsförståelse, till exempel att analysera skönlitterära texter och reflektera över texter för att fördjupa sin läsförståelse. Nissen (2023) föreslår att lärare bjuder in sina elever till fördjupade diskussioner, som utmanar deras tänkande, genom att de får analysera och reflektera över skönlitteratur.

Genom samtal kan elever nå en fördjupad läsförståelse. I en studie undersöker Manderstedt med flera (2022) skönlitteraturens potential och resultaten visar att skönlitteratur kan användas ”för att utveckla redskap för lärande och växande och för att möta framtida utmaningar och förändring” (s. 26). Studien visar att såväl tänkandet som fantasin stimuleras när elever läser, lyssnar, reflekterar och diskuterar skönlitteratur där nya tolkningar kan göras och perspektiv kan öppnas upp, vilket resulterar i att förståelsen av det lästa kan vidgas. En väg till djupare läsförståelse är att lärare och elever interagerar och diskuterar skönlitteratur i undervisningen, eftersom möjligheter att upptäcka och få syn på mer i texten möjliggörs i högre grad än vid individuell läsning (Reichenberg, 2008). I Manderstedt med fleras (2022) studie kunde konstateras att när samtal om berättelser sattes i fokus blev eleverna engagerade och intresserade. Även Ingemanssons (2018) studie med deltagande elever från åk 1–8 visar på vikten av strukturerade text-samtal och att läraren går in och för diskussioner av olika slag med elever för att de ska utvecklas i sin läsning. Vidare visar Ingemanssons studie på vikten av att förbereda öppna och autentiska frågor till textsamtalen, att läraren gör medvetna textval och att eleverna erbjuds textsamtal, vilket i studien ledde både till ett fördjupat tänkande kring texterna och till en fördjupad läsförståelse. I en studie som genomförts på mellanstadiet i Norge, visar Hennig (2022) relevansen av hur frågor förbereds och hur de ställs i samtal om skönlitteratur. Hans studie visar på ett behov av att elever får vidareutveckla sin läsförståelse i litterära samtal, men också att det finns goda möjligheter att utveckla litterär kompetens hos alla elever när undervisningen är strukturerad. Frågors potential att utveckla elevers läsförmåga genom textsamtal utgör fokus i en studie med elever i årskurs 6 och 7 genomförd av Vargas (2016). Hon finner, förutom att frågor stödjer elevers läsutveckling, att en välutvecklad textrörlighet innebär att läsaren interagerar med texten till exempel genom att göra textkopplingar (Varga, 2016). När det gäller elevers förståelse av berättande i olika estetiska och mediala uttrycksformer visar en studie att när elever erbjuds olika ingångar till en berättelse och de får möjlighet att vandra genom olika uttrycksformer stärks deras berättelseförståelse (Svensson & Haglind, 2021). En annan studie visar att berättelsen i dess vidgade form (t.ex. teater, dikt, dans, sång, bok) utgör en stark didaktisk resurs i grundskolans tidigare år och att den kan möjliggöra och synliggöra elevers narrativa kompetens både beträffande receptiva och produktiva förmågor (Svensson, 2022).

Att skapa ett klassrumsklimat där samtal och diskussioner pågår om det lästa, där läraren visar sina elever explicit hur skickliga läsare tar sig an texter, och där olika idéer och perspektiv tillvaratas anser Keene and Zimmermann (2003) vara ett framgångsrikt undervisningssätt när det gäller läsförståelse. De ser fördelar med att lärare introducerar litteraturvetenskapligt vokabulär i undervisningen, eftersom detta hjälper elever att artikulera sitt tänkande. De påvisar att lässtrategier kopplade till litterära begrepp hjälper elever att komma djupare i texter, att dessa sätter i gång tankeprocesser, samt utmanar och uppmuntrar tänkande, vilket leder till en djupare läsförståelse (Keene & Zimmermann, 2003). Boglind och Nordenstam (2015) argumenterar för

att introducera mellanstadieelever till att reflektera över skönlitterära texter på ett djupare sätt för att därmed få möjlighet att utveckla sin analysförmåga. De föreslår att undervisningen utformas på ett sådant sätt att eleverna exempelvis får göra en litterär analys av berättelsens karaktärer, miljöer, handling, tema, budskap och författarens stil och språk (Boglund & Nordenstam, 2015). En tidigare studie visar att när elever i årskurs 4 uppmanas att läsa och tolka en berättelse gör de litterära iakttagelser som inbegriper karaktärer, miljö, tema och författarens berättarstil och att de gör textkopplingar till andra berättelser (Rosenbaum m.fl., 2022). I föreliggande studie ligger således litterära aspekter såsom karaktär, handling, miljö och tema till grund för undervisningsdesignen.

I en undervisningskontext är det viktigt att läraren gör noggranna val för att matcha skönlitterära texter med elevernas repertoarer så att utmaningarna hamnar på en nivå som utvecklar läsförmågan. Skolan har ett ansvar att vidga elevers repertoarer av skönlitterära texter – att de får uppleva något nytt, får nya perspektiv – och har även ansvar att hjälpa dem att bearbeta det lästa och därmed bidra till deras läsutveckling (jfr Langer, 2017; Skolverket, 2022). I rådande kursplan i svenska, Lgr 22, har skönlitteratur, samtal och analys mer framträdande roller än tidigare. I svenskämnets syftesbeskrivning framkommer att elever ska "ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer" (Skolverket, 2022), och i det centrala innehållet för åk 4–6 innefattas "resonemang om texter med koppling till sammanhang inom och utanför texten samt till den egna läsoplevelsen" (Skolverket, 2022). Mot den bakgrund som påvisats i tidigare forskning, samt skolans uppdrag och svenskämnets syfte är det således relevant att undersöka hur undervisning som ämnar utveckla elevers analysförmåga och fördjupad läsförståelse kan planeras och genomföras.

Teoretiska utgångspunkter och teoretiskt ramverk

En komponent i att nå en djupare läsförståelse är förmågan att kunna relatera en obekant text till sin tidigare kunskap om andra texter, världen eller till sina personliga erfarenheter. Keene och Zimmerman (2003), som fokuserar på meningsskapande i relation till läsning och lässtrategier, delar in dessa textkopplingar i tre kategorier; *text-till-mig själv*, *text-till-text* och *text-till-världen*.¹ Medan text-till-mig själv-kopplingar är just kopplingar från texten eller boken till en själv där texten får en att tänka på sitt eget liv, leder text-till-världen-kopplingar dels till en djupare förståelse av texter genom kunskap om världen, dels till att ens kunskap om världen förändras av läsning av texter. Text-till-text-kopplingar fokuserar på hur man som läsare använder sin repertoar av tidigare lästa texter för att få en djupare förståelse för den aktuella texten. Den föreliggande studien fokuserar på text-till-text-kopplingar, vilket innebär att man utgår från en text och hittar en likhet eller beröringspunkt med en annan text (jfr Keene & Zimmerman, 2003). Dessa kopplingar kan vara explicit eller implicit uttryckta i texterna; det kan vara en detalj eller något övergripande till exempel en händelse eller ett tema. Att koppla en text till en annan text kräver att eleven använder sin tidigare repertoar av berättelser. Text-till-text-kopplingar, vilka således innebär en jämförelse mellan texter där man ser likheter och kopplar ihop beröringspunkter i olika texter, utgör teoretiska utgångspunkter för studien, undervisningsdesignen och lärandeobjektet.

Medan Keene och Zimmerman (2003) främst diskuterar textkopplingar med fokus på typografisk text, tillämpar den här studien en vidare tolkning av begreppet text. Fokus ligger på att

1 Dessa idéer om meningsskapande och lässtrategier kan jämföras med Pressley (2006), som poängterar vikten av att elever får utveckla läsförståelsestrategier i undervisningen för att ges möjlighet att erhålla djupare förståelse av det lästa.

göra kopplingar mellan berättelser i form av typografisk text som har lästs eller lyssnats på och berättelser i andra former, till exempel sånger eller filmer, med målet att nå en fördjupad förståelse för berättelsen. Vi vidgar därmed Keene och Zimmermans begrepp text-till-text-koppling, till *text-till-berättelse-koppling*.² I en tolkning av en skönlitterär text eller annan berättelse har man andra texter eller berättelser att jämföra med och hitta beröringspunkter. Dessa beröringspunkter ligger till grund för elevers text-till-text-kopplingar eller, som i föreliggande studie, även text-till-berättelse-kopplingar.

För att kunna göra dessa textkopplingar är det viktigt att avståndet mellan texten och läsarens repertoar inte blir alltför stort, eftersom det då kan uppstå ett motstånd att ta sig an texten (McCormick, 1994). McCormick (1994) skiljer på läsarens allmänna repertoar, vilket innebär erfarenheter, kunskaper, uppfattningar om sig själv och samtiden, samt läsningens sammanhang, vilka alla inverkar på läsprocessen, och läsarens litterära repertoar, vilken är formad av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. Förutom att läsaren har en allmän och en litterär repertoar har även texten detta. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för, medan textens litterära repertoar är de litterära konventioner som texten bär med sig, såsom berättarperspektiv (McCormick, 1994). McCormick (1994) anser att elevers läsrepertoarer behöver utmanas och vidgas, men betonar vikten av att det behöver finnas möjligheter till viss igenkänning i texterna som används. Genom denna matchning ökar möjligheterna till att undervisningen blir pedagogiskt produktiv. McCormicks (1994) repertoarbegrepp utgör teoretiskt ramverk i analysen av dataproduktionen för att synliggöra vilka tidigare erfarenheter och kunskaper eleverna baserar sina textkopplingar på. I föreliggande studie tillämpas en vidgad syn på litterär repertoar, där erfarenheter från film och musik också bidrar till elevers litterära repertoarer.

Syfte

Syftet med artikeln är att bidra med ny kunskap om hur en lektionsdesign, som tar utgångspunkt i litterära aspekter, kan stimulera utveckling av elevers textkopplingar och därmed möjliggöra fördjupad läsförståelse i åk 4.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka text- och berättelsekopplingar gör eleverna när fokus ligger på karaktärsbeskrivning, miljöbeskrivning, handling och tema?
- Vilka möjligheter att göra textkopplingar erbjuds eleverna utifrån en systematiskt planerad och genomförd lektion?
- Vilka litterära och allmänna repertoarer aktiveras när elever gör textkopplingar?

Metod

För att studera textkopplingar på djupet användes en learning study, vilket är både en modell där lärare samarbetar för att kollektivt och systematiskt utveckla undervisning som syftar till att ge elever bättre lärandemöjligheter och en forskningsansats som har en intervenerande och iterativ process (Marton & Pang, 2006). Inledningsvis i en learning study identifieras ett lärandeobjekt, som består av en förmåga som elever behöver utveckla (Marton, 2005). För att ta reda på

² I artikeln används begreppet textkopplingar som ett paraplybegrepp för olika text- eller berättelsekopplingar inklusive Keene och Zimmermans (2003) tre kategorier.

vad eleverna kan i relation till lärandeobjektet genomförs ett förtest. Utifrån antaganden, som man har erhållit från hur elever löste uppgiften i förtestet, utformas en lektion med fokus på vad som behöver komma fram i undervisningen. I den iterativa och cykliska processen görs försök att med utgångspunkt i variationsteorin (t.ex. kontraster och generalisering) utveckla undervisningen i relation till lärandeobjektet. I föreliggande studie genomfördes en learning study i tre cykler, med variationsteori som guidande princip, och lärandeobjektet var: *utveckla förmågan att göra text-till-berättelsekopplingar*. Att lärandeobjekt definieras före val av lärandeaktiviteter möjliggör att lärandeobjektet kommer i fokus i undervisningen, vilket gynnar elevers lärande (Runesson, 2017).

Deltagare och genomförande

Studien genomfördes på en grundskola i en större stad i Sverige. Skolan har fokus på läsning och det finns en ämnesdidaktisk kultur med tid avsatt för gemensam planering, utvärdering och utveckling av undervisning. De tre lärare som deltog i studien är alla erfarna grundskollärare och undervisar i svenska på mellanstadiet.³ I studien ingår tre klasser i åk 4 med totalt 60 elever. När studien genomfördes hade eleverna nyligen börjat på mellanstadiet, var läsvana, hade erfarenhet av litteratursamtal sedan lågstadiet och majoriteten har svenska som förstaspråk. Under många år har lärargruppen upplevt att de flesta elever som börjar i åk 4 inte kan göra en textkoppling från en text eller berättelse till en annan vid litteratursamtal i klassen. De har även noterat att de elever som gör textkopplingar, och kan motivera dessa, ger uttryck för en djupare läsförståelse. Av denna anledning ville lärargruppen ta reda på vilka förutsättningar som behöver skapas i undervisningen för att möjliggöra detta lärande.

För att kartlägga de deltagande elevernas kunskaper, i relation till lärandeobjektet: utveckla förmågan att göra text-till-berättelsekopplingar, genomfördes ett skriftligt förtest. Därefter designades en forskningslektion med utgångspunkt i variationsteorin och med fokus på de litteraturvetenskapliga aspekterna: karaktär, miljö, handling och tema. En av lärarna undervisade och de övriga observerade, antecknade och videofilmade, enligt praxis för learning study (jfr Marton & Pang, 2006). Forskningslektionen genomfördes i tre elevgrupper: cykel 1 (18 elever), cykel 2 (19 elever) och cykel 3 (18 elever). Lektionen pågick i cirka 120 minuter per cykel, inklusive en paus på 15 minuter. Några dagar efter varje lektion genomfördes ett skriftligt eftertest. Det empiriska materialet utgörs av de transkriberade videoinspelningarna (6 timmar), samt för- och eftertest (59 respektive 55 stycken).

Lektionsdesign

Forskningslektionen i de tre cyklerna hade i stort sett samma upplägg och innehöll olika lärandeaktiviteter som bland annat innebar att jämföra berättelsen *Allra käraste syster* med utdrag från andra Lindgren-berättelser. Texterna jämfördes i syfte att eleverna skulle hitta beröringspunkter, göra textkopplingar, mellan *Allra käraste syster* och ett av de två textutdragen, samt motivera svaret. Eleverna arbetade i par eller i grupper om tre.

Lektionen började med att eleverna fick lyssna på en inspelning där Astrid Lindgren läser upp sagan *Allra käraste syster* samtidigt som de följde med i texthäftan. Därefter följde olika lärandeaktiviteter (se tabell 1), skapade för att dels synliggöra de fyra litterära aspekterna, dels exemplifiera beröringspunkter mellan *Allra käraste syster* och en annan text av Lindgren. Därtill skapades lärandeaktiviteter som fokuserar på textevidens, det vill säga att utifrån texten kunna motivera de kopplingar som görs, till exempel svara på frågan: "Vad finns det för bevis i texten?"

3 Lärarna har tidigare varit delaktiga i en learning study med fokus på inferensläsning (se Rosenbaum, 2019).

(se lärandeaktivitet 3a). Vid textkopplingar, liksom i litteraturanalyser, är det viktigt att motivera och stärka sina påståenden med bevis från texten.

Tabell 1.

Lektionens lärandeaktiviteter

lärandeaktivitet	exempeltext a	exempeltext b
1 karaktärsbeskrivningar Vilken beskrivning går att koppla till Barbro i Allra käraste syster? Varför? Diskutera i par.	Emil i Lönneberga	Nils Karlsson Pyssling
2a miljöbeskrivning Här kommer två miljöbeskrivningar. I vilken av texterna kan ni göra textkopplingar till miljön i Allra käraste syster? Vad är det i texterna som liknar varandra? Vilka bevis i texten hittar ni?	Pippi	Mio min Mio
2b miljöbeskrivning Nu ska ni få se ett utdrag från en berättelse som heter Sunnanäng. Kan ni koppla ihop något i miljön med Allra käraste syster? Hur då? Varför? Berättelserna påminner om varandra, eftersom...	Allra käraste syster	Sunnanäng
3a handling Hur kommer Barbro till den andra världen? Vad finns det för bevis i texten?	Allra käraste syster	
3b handling Känner du till någon annan berättelse där huvudkaraktärerna kommer in i en annan värld? Hur då? De påminner om varandra, eftersom...		
4 tema Bröderna Lejonhjärta är en saga om de två bröderna Karl och Jonathan Lejon som återförenas, efter sina korta liv, i landet Nangijala. Nu ska ni få se ett filmklipp från Bröderna Lejonhjärta. Vad finns det för likheter mellan Bröderna Lejonhjärta och Allra käraste syster? Diskutera i par.	Allra käraste syster	Bröderna Lejonhjärta

Not: Lektionen innehöll ytterligare två lärandeaktiviteter som fokuserade på 5) författarens berättarstil och 6) alla aspekter samtidigt, vilka faller utanför artikelns fokus.

Dataanalys

Eftersom det empiriska materialet skiljer sig åt har olika tematiska analyser genomförts där Braun och Clarkes (2022) guide i sex faser varit till stöd: 1) bekanta dig med datamaterialet, vilket inbegriper transkriberingar; 2) skapa en första kodning; 3) identifiera teman; 4) revidera teman; 5) definiera och namnge teman och 6) skriva artikeln. Tematisk analys innebär inte enbart att följa en procedur utan att förstå vad den gör, vilka verktyg den tillhandahåller och att den leder till en process. Eftersom ett tema fångar något i dataunderlaget som är viktigt i relation till forskningsfrågorna och utgör grund för någon form av svarsmönster inom datasamlingen innebär en tematisk analys flertalet val som behöver övervägas.

När det gäller för- och eftertesten identifierades och räknades alla textkopplingar som eleverna hade gjort. Därefter genomfördes en tematisk analys utifrån bestämda kategorier, top-down, där de olika litterära aspekterna (karaktärsbeskrivning, miljöbeskrivning, handling eller tema)

identifierades genom färgkodning och sedan räknades antalet. När man utgår ifrån bestämda kategorier (top-down) finns risk att man antingen missar det som inte passar in i de bestämda kategorierna eller att man tvingar in materialet i förutbestämda kategorier. I studien valdes först alla textkopplingar ut och fanns således med i den tematiska analysen och i vissa fall, exempelvis när det gäller tema, har tolkningar gjorts beträffande vilka kopplingar som hör till vilken eller vilka kategori(er).

Efter att de inspelade lektionerna hade transkriberats, genomfördes en teoretiskt grundad tematisk analys med fokus på att initialt identifiera och färgkoda de textkopplingar som hade gjorts utifrån de litterära aspekterna (top-down). Därefter identifierades hur eleverna gör textkopplingar genom att markera vilka exempel som eleverna utgår ifrån när de gör textkopplingar (lärandeaktivitet 1, 2 och 4) och vilka berättelser eleverna använder för att göra textkopplingar (lärandeaktivitet 3).

Etiska överväganden

I forskningsprojektets genomförande har Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer beaktats och följts. De deltagande eleverna och deras vårdnadshavare har fått information, både muntligt och skriftligt, om forskningsstudien och har fått lämna skriftliga medgivande om deltagande. Eleverna påminnes i början av forskningslektionen att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta, utan anledning, när de ville. Etikprövningsmyndigheten har beslutat att studien inte faller under 3–4 §§ i etikprövningslagen (DNR 2023-02432-01). Datamaterialet har avidentifierats, behandlats och förvaras i enlighet med Jönköping Universitys datahanteringsplan och i enlighet med dataskyddsförordningen fastställd av Datainspektionen och GDPR (Lag 2018: 218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning).

Resultat

Förtest

För att ta reda på i vilken utsträckning och på vilket sätt de aktuella elevgrupperna gör text-till-text- eller text-till-berättelse-kopplingar genomfördes ett förtest innan lektionen designades, där samtliga elever fick svara på följande fråga: ”Nu har du läst några kapitel i boken *Häxorna*. Kan du komma på något som du har läst, lyssnat på eller sett i andra böcker, berättelser, musik eller filmer som liknar något som du har läst i *Häxorna*? Beskriv i så fall som vad som är likt.”⁴

Tabell 2

Förtest: antal elever som gör textkopplingar

	cykel 1	cykel 2	cykel 3	summa
antal elever som genomförde förtestet	19	20	20	59
antal elever som gör en textkoppling på förtestet	7	6	5	18

I majoriteten av elevtexterna (41 av 59) ges det inte uttryck för någon textkoppling, utan det svaras nekande, lämnas blankt eller står endast en boktitel. I de elevtexter (18 av 59) som innehåller en textkoppling identifierades olika aspekter som eleverna tog fasta på. I förtestet återfinns 25 textkopplingar fördelade på olika litterära aspekter, karaktärsbeskrivning (8), miljöbeskrivning (6), handling (14) och tema (3) (se tabell 3). Eftersom en textkoppling kan innehålla flera aspekter är antalet kopplingar (25) större än antalet elever (18) som gör kopplingar (se tabell 2).

4 Eleverna hade, inför förtestet, läst några kapitel ur *Häxorna* av Roald Dahl.

Tabell 3*Förtest: vilka litterära aspekter framträder i elevernas textkopplingar*

aspekt	antal	exempel
karaktärsbeskrivning	8	"Bruno Jenkins påminner om August Glupsk i Kalle och Chokladfabriken för att båda äter mycket och älskar choklad." (elevsvar, förtest, cykel 3)
miljöbeskrivning	0	---
handling	14	"Jag tycker att det påminner om Den fantastiska räven för att han också smyger in där han inte får." (elevsvar, förtest, cykel 1)
tema	3	"De kapitlen som jag har läst påminner mig om boken Mitt magiska finger för att båda handlar om magi." (elevsvar, förtest, cykel 2)
summa	25	

Not: Vi har valt att kategorisera exempelvis magi, häxor och syskonkärlek som tema även om det består av mer generella innehållsliga aspekter.

Eftersom eleverna inte gjorde så många textkopplingar (se tabell 2) överlag och att i relation till vissa litterära aspekter gjordes få eller inga textkopplingar (se tabell 3), bekräftade förtestet behovet av undervisning som utvecklar elevernas förmåga att göra text-till-berättelsekopplingar och utgjorde därmed grund för undervisningsdesignen.

Karaktärsbeskrivningar

Lektionsdesignens första lärandeaktivitet fokuserar på aspekten karaktärsbeskrivning, vilken är den aspekt som var näst vanligast vid textkopplingar i förtesten (8 av 25) (se tabell 3). Efter att eleverna hade lyssnat på uppläsningen av *Allra käraste syster* och följt med i texthäften, fick de gemensamt beskriva Barbro. När läraren frågar om någon vill tillägga något gör två elever i cykel 1 direkt två textkopplingar, vilka kan ses i excerpt 1:

Excerpt 1: lärandeaktivitet 1, cykel 1⁵

- Eg: Ja, jag tänkte på Ronja Rövardotter i skogen när hon berättar en hemlighet och sedan tänkte jag på Bröderna Lejonhjärta när Jonathan förlorar sin bror och det är samma känsla.
- E11: Det är nästan samma sak, men jag tog Mio min Mio. Ja, ganska samma fast olika. Han åkte till ett mystiskt land där nästan allting är perfekt och det finns någon som är ond.

Dessa två exempel plockas dock inte upp av läraren, som i stället fortsätter enligt planeringen med lärandeaktivitet 1. Denna aktivitet innehåller två utdrag från andra Astrid Lindgren-berättelser, *Nils Karlsson Pyssling* och *Emil i Lönneberga* (se figur 1). När lektionsdesignen skapades valdes utdraget från *Nils Karlsson Pyssling* eftersom det innehåller tydliga beröringspunkter till *Allra käraste syster*, genom exempelvis huvudkaraktärens känsla av ensamhet och tillgång till en hemlig syster eller kompis, medan exemplet från *Emil i Lönneberga*, valdes för att det innehåller tydliga karaktärsbeskrivningar, såsom att han är vild och envis.

När läraren frågar: "Vilken beskrivning tycker du att det går att koppla till Barbro i *Allra käraste syster*? Varför tycker du det?", är det fler elever som gör kopplingar till *Nils Karlsson Pyssling* än till *Emil i Lönneberga*. Eftersom lärarens fråga inte explicit handlar om karaktärsbeskrivningar

⁵ E, står för elev, har fått nummer efter hur de var placerade i rummet.

utan i stället om textkopplingar riktas elevernas fokus till det exempel som innehåller tydliga likheter snarare än det exempel som innehåller tydlig karaktärsbeskrivning.

Figur 1

Lärandeaktivitet 1, karaktärsbeskrivning

Vilken beskrivning går att koppla till Barbro i Allra käraste syster? Varför? Diskutera i par.

Emil i Lönneberga I Katthult i Lönneberga i Småland, där bodde Emil och hans lillasyster Ida. Har du hört talas om dem någon gång? Om du har det, så vet du att Emil gjorde hyss nästa varenda dag och fick sitta i snickarboden för det. Det hade han faktiskt inget emot. Men lilla Ida fick aldrig sitta där. Då gjorde hon ett hyss så hemskt att till och med Emil blev ängslig. Men inte hamnade Ida i snickarboden för det. Det gjorde Emil. Så oräddvinst kan det vara här i världen. Den femåriga Emil ser kanske ut som en ängel, men alla vet att han är vild och envis och gör fler hyss än det finns dagar på året.	Nils Karlsson Pyssling Bertil stod vid fönstret och tittade ut. Det började mörkna. Det såg dimmigt och kallt ut och otäckt ut på gatan. Bertil väntade på att mamma och pappa skulle komma hem. Han väntade så förskräckligt, så det var konstigt, att de inte dök upp där borta vid gatlyktan, bara för att han väntade så dant. Men när han upptäcker att det bor en liten pyssling i källaren, blir dagarna med ens roliga och spännande. Om han petar på spiken bredvid råttthålet och säger "killevippen" blir han också liten som en tumme, och kan följa med ner till Nils Karlsson Pyssling och bada i en tvålkopp eller dela på en köttbulle till middag.
---	--

I excerpt 2 har eleverna i cykel 2 resonerat om de två exemplen i lärandeaktivitet 1, varefter läraren samlar eleverna och vänder sig till hela klassen för att höra vad som kommit fram i de olika grupperna:

Excerpt 2: lärandeaktivitet 1, cykel 2⁶

- L: Vilken av de här texterna tycker ni går att koppla till Barbro i Allra käraste syster och varför? Ok då ska vi se. Vad diskuterade ni i er grupp?
- G1: Han hade också en hemlighet, Nils Karlsson Pyssling, precis som Barbro i Allra käraste syster.
- (...)
- G2: Han blev liten när han sade killevippen. De hade ett hemligt språk.
- L: Ni tyckte att det var en likhet att Ylva-Li och Barbro hade ett hemligt språk och i Nils Karlsson Pyssling hade dom som ett hemligt språk när de sade killevippen?
- G2: Båda hade en hemlighet och de hade kompisar som ingen annan visste om.
- L: Tack! Grupp 3, vad sade ni?
- G3: Vi sade Nils Karlsson Pyssling. Han har också en hemlighet och känner sig ensam. Han besöker sin hemliga kompis när han känner sig ensam och har tråkigt och så gör han en massa roliga saker med kompiserna.
- (...)
- G7: Vi tänkte också Nils Karlsson pyssling. Det är typ samma berättelse. Det är personer som känner sig ensamma. De vet om en annan värld och de blir glada när de kommer till den andra världen.
- L: Tack, vad säger ni i grupp 8?
- G8: Vi sade Nils Karlsson pyssling för det är så klart att i Allra käraste syster så har de ett speciellt ställe som de kan gå till och en speciell person och ett speciellt språk.
- L: Ja, vilka bra observationer som ni har gjort. Bra tankar.

6 G1 innebär att eleverna i Grupp 1 svarar. Vi gör här ingen skillnad på vilken av eleverna i gruppen som yttrar uttalandet.

Eleverna ser likheter mellan *Allra käraste syster* och *Nils Karlsson Pyssling* som kan kopplas till karaktärsbeskrivningar, såsom att båda huvudkaraktärerna känner sig ensamma. Flera av kopplingarna som eleverna gör är dock inte lika tydligt kopplade till just karaktärsbeskrivningar utan snarare till handling där karaktärerna i båda berättelserna har ett hemligt språk och ett hemligt ställe de kan gå till. Men, det förekommer ett par exempel på kopplingar till *Emil i Lönneberga*, vilket kan ses i excerpt 3 från cykel 2:

Excerpt 3: cykel 2

G7: Sedan tänkte vi på den andra, den liknar lite. Alla gillar Ida som är Emils lillasyster.

L: Kan du utveckla hur du menar att alla gillar Ida?

G7: I Emil gillar alla Ida och i *Allra käraste syster* gillar alla lillebror.

Eleverna i grupp 7 ser en likhet mellan *Allra käraste syster* och utdraget från *Emil i Lönneberga* och gör således en textkoppling som är något mer implicit än de övriga exemplen. Denna textkoppling kan knytas till karaktärsbeskrivning, om än den inte explicit beskriver att både Emil och Barbro känner sig överskuggade av ett yngre syskon. Ett exempel på en textkoppling som lärargruppen inte hade förutsett sker när en elev i cykel 3 gör en textkoppling som går bortom de två exemplen som projiceras, vilket kan ses i excerpt 4:

Excerpt 4: cykel 3

E1: Den här berättelsen *Min allra käraste syster*, den har en liten koppling till *Bröderna Lejonhjärta*.

L: Vad tänkte du då?

E1: Ja, men där finns det både en ond och en god sida och här finns det en skog som är en ond och ett ställe med goda.

L: Du tänkte att i *Bröderna Lejonhjärta* finns en ond sida och en god sida och här fanns det också en god sida och en ond sida.

E1: Ja.

L: Spännande! Nu gjorde du en textkoppling.

Trots att denna textkoppling inte heller fokuserar på karaktärsbeskrivningar gör eleven en spontan textkoppling som läraren bekräftar, vilket är ett exempel på att eleverna ser likheter mellan olika berättelser som de känner till. Eleverna gör således textkopplingar mellan *Barbro* och *Nils Karlsson Pyssling* och i några fall till *Emil* och i ett exempel till *Bröderna Lejonhjärta*. Det finns exempel på flera kopplingar som fokuserar på karaktärsbeskrivningar såsom att känna sig ensam, men de flesta kopplingar rör dock berättelsens handling, exempelvis att ha en hemlig vän, ett hemligt språk och att komma till en hemlig värld.

Innan de två exemplen visades för eleverna gick läraren igenom de olika litterära begreppen och repeterade vad en karaktär är, samt vad en karaktärsbeskrivning är. Efter att de sedan lyssnat till *Allra käraste syster* tränade de sig på att beskriva *Barbro* genom att prata om hur hon känner sig. Eleverna har således förutsättningar att känna till begreppet karaktärsbeskrivning innan de ser på karaktärsbeskrivningarna som projiceras under lärandeaktivitet 1, men det förefaller lättare att göra kopplingar vid tydliga beröringspunkter, vilket kan ses i utdraget från *Nils Karlsson Pyssling* (figur 1) i och med att huvudkaraktärerna upptäcker hemliga världar och har hemliga kompisar. Eleverna gör således textkopplingar, men inte uttryckligen med fokus på karaktärsbeskrivningar. De använder sin litterära repertoar när de gör dessa textkopplingar och visar att de har kännedom om de olika berättelserna och kan se likheter emellan dem, men de

gör ingen skillnad på likheter beträffande karaktärsbeskrivningar och andra litterära aspekter, vilket visar att deras litterära repertoar inte innehåller sådana nyanser.

Miljöbeskrivning

Eftersom ingen elev gjorde någon textkoppling baserat på miljöbeskrivning i förtestet ansågs miljöbeskrivningar vara ett viktigt inslag i forskningslektionen där två lärandeaktiviteter med detta fokus genomfördes (se tabell 1 och figur 2). Dessa lärandeaktiviteter inleds med att eleverna uppmanas att repetera hur miljön såg ut i *Allra käraste syster*. Eleverna beskriver då miljön:

Excerpt 5: cykel 1

- E9: Jag tyckte att miljöbeskrivningen i *Allra käraste syster*, det var liksom hur ska man säga det, en väldigt fridfull skog, blommorna sjöng, den här bäcken nynnade. Det var en väldigt magisk skog. Det var monster, snälla som bjöd på kakor och karameller.
- E10: Det var som en vanlig skog med träd och fina buskar.
- E12: Det var väldigt fantasifullt. Det skulle inte kunna vara på riktigt och det kändes lite gammaldags.

Här visar eleverna att deras litterära repertoar inbegriper miljöbeskrivning och att de kan relatera till den i den lästa berättelsen.

Eleverna uppmanas i lärandeaktivitet 2a att göra en textkoppling mellan *Allra käraste syster* och ett utdrag ur *Pippi Långstrump*, där viss miljöbeskrivning finns, eller ett utdrag ur *Mio min Mio*, där miljöbeskrivningen inte är så tydlig, men där det finns en tydlig likhet med *Allra käraste syster* i form av den döda skogen:

Figur 2

Lärandeaktivitet 2a och 2b, miljöbeskrivning

Miljöbeskrivning

Här kommer två miljöbeskrivningar. I vilken av texterna kan ni göra textkopplingar till miljön i *Allra käraste syster*? Vad är det i texterna som liknar varandra? Vilka bevis i texterna hittar ni?

Som vanligt när Tommy och Annika är på väg hem från skolan, går de förbi Villa Villekulla. Och som vanligt säger de: "Tänk om det kunde flytta in någon där, någon som hade barn". Då ser de plötsligt någon röra sig därinne – en gullig liten apa! På verandan står en prickig häst, och inne i huset ligger det någon och sover med fötterna på huvudkudden.	Nu kommer vi in i Döda skogen. Vi gick och gick. Ibland Hörde vi röster långt borta. Det var spejare vi hörde. Riddare Katos spejare fanns överallt. Hela Döda skogen var visst full av dem. Rakt emot oss kom de, och jag visste att nu var allt förbi.
--	--

Nu ska ni få se ett utdrag från en berättelse som heter *Sunnanäng*. Kan ni koppla ihop något i miljön med *Allra käraste syster*? Hur då? Varför?

Berättelserna påminner om varandra, eftersom...

Där var framför dem en hög mur och i muren en port. Porten stod på glänt som om någon nyss hade gått igenom och glömt att stänga efter sig. Snön låg i drivor på marken och vinterdagen var frostig och kall, men över muren sträckte ett körsbärsträd sina blommande vita grenar. Mattias tog Anna vid handen, och så gick de in genom porten. All vårens ljuvlighet var över dem i ett klingande huj, tusen små fågelliv sjöng och jublade i träden, det kvillrade i vårens alla bäckar, vårens alla blommor lyste, och barn tekte på en äng så grön som paradiset.

När läraren i aktivitet 2a uppmanar eleverna att koppla ett av de två utdragen till *Allra käraste syster* med stöd i texten och specifikt betonar att de ska fokusera på miljön uppstår följande samtal:

Excerpt 6: cykel 2

- L: Jag läser den första och nu den andra. Diskutera i gruppen, vilken av de här två texterna kan ni göra textkopplingar till *Allra käraste syster*? Titta på miljöbeskrivningar.
- G2: Vi tänkte på Döda skogen. I *Allra käraste syster* finns den elaka skogen. De skogarna är lika varandra. De blev jagade av varelser i båda skogarna.
- G3: Döda skogen för man tänker på mörka färger, döda träd och obehagligt att vara i. Spejarna som håller utkik om de ser dem kommer de att ta dem precis som trollen i *Allra käraste syster*.
- (...)
- G6: I Döda skogen var det mörkt och det var likt.
- L: Det är flera som har sagt att det är mörkt i skogen, men det står inte i texten. Vad är det som får er att säga det?
- E1: Allt är dystert och det finns inga färger. Det känns som att det oftast är mörkt när det beskrivs så.
- E3: Om det finns spejare så ska det vara svårt att hitta dem och då är det mörkt.
- E5: De hör rösterna och det står i texten, men de ser inte dem och det är för att det är mörkt.
- E13: Det är ljus i snälla världen och de har vita kläder för att de är snälla och då tänker jag att det är mörkt i mörka skogen.

Lärarens uppmaning till eleverna att fokusera på miljön resulterar i att alla grupper väljer *Mio min Mio* och i kopplingen av miljöbeskrivningar, mellan *Allra käraste syster* och *Mio min Mio*, ger de flera förslag på likheter mellan de båda texterna. I Excerpt 6 framkommer att eleverna använder sin allmänna repertoar när de drar slutsatser av den information de fått i de olika berättelserna, såsom att det är mörkt i skogen eftersom spejarna inte kan ses eller att mörkt brukar symbolisera att det är dystert. När eleverna förklarar att de ser skogen som mörk eftersom de ofta kontrasteras mot de goda som representeras av ljus och de onda representeras av mörker, använder de sin litterära repertoar och visar att de är bekanta med symboler och vanligt förekommande motsatsförhållanden som representerar gott och ont i berättelser. De använder således både sina allmänna och litterära repertoarer när de drar dessa slutsatser och gör dessa textkopplingar.

Liksom i lärandeaktivitet 1 ser eleverna de tydliga beröringspunkterna mellan *Allra käraste syster* och det textexempel (*Mio min Mio*) som valts ut just för att det har tydliga likheter snarare än tydliga miljöbeskrivningar (*Pippi Långstrump*). En skillnad ifrån lärandeaktivitet 1 är dock att läraren uppmanar eleverna redan från början att fokusera på miljön när de gör textkopplingar, vilket resulterar i att de gör textkopplingar med fokus på miljön. När de uppmanas att motivera sina kopplingar framkommer att eleverna inte endast använder sin litterära repertoar utan även sin allmänna repertoar för att dra slutsatser om miljön som inte explicit nämns i texten. Den allmänna repertoaren hjälper eleverna att tolka den litterära texten. Det är dels den initiala aktiviteten där miljön i *Allra käraste syster* beskrivs gemensamt, dels lärarens uppmaningar att såväl fokusera på miljön som att motivera sina svar med textens innehåll som ger eleverna förutsättningar att fokusera på aspekten miljöbeskrivning och göra textkopplingar utifrån detta litterära begrepp.

Handling

När elevernas fokus skulle riktas mot berättelsens handling, vilket var den vanligast förekommande textkopplingen i förtestet (14 av 25), användes två lärandeaktiviteter, 3a och 3b (se tabell 1 och figur 3). Till skillnad från de tidigare lärandeaktiviteterna används inte utdrag ur andra berättelser att jämföra med. I stället uppmanas eleverna att först fokusera på hur Barbro kommer till den andra världen och visa på exempel i texten (3a) och sedan att jämföra denna del i handlingen av *Allra käraste syster* med valfri annan berättelse (3b).

Figur 3

Lärandeaktivitet 3a och 3b, handling

Handling Hur kommer Barbro till den andra världen? Vad finns det för bevis i texten?
Känner du till någon annan berättelse där huvudkaraktärerna kommer in i en annan värld? Hur då? De påminner om varandra, eftersom...

Lärandeaktivitet 3a hjälper eleverna att i ett första steg minnas och uppmärksamma Barbros förflyttning från världen ovanför marken till den hemliga världen under marken:

Excerpt 7: cykel 2

- L: Hur kommer Barbro till den andra världen och vad finns det för bevis för det här i texten? Om man inte kommer ihåg får man kika i texten igen och kolla. Diskutera med de som sitter bredvid.
- (...)
- L: Ok, vad sade ni?
- G8: Hon gick igenom ett hål och så var det typ en dörr och så kom hon till den Gyllene salen.
- L: Så först gick hon igenom ett hål och kom in i en annan värld sedan gick hon igenom en dörr och så kom hon till Gyllene salen?
- G8: Ja, för det stod att då kröp jag ner och sedan klättrade jag ner för den långa långa stegen och gick igen den mörka gången och kom fram till dörren som ledde till den Gyllene salen.
- L: Tack!

De flesta elever, i samtliga cykler i lärandeaktivitet 3a, nämner att Barbros förflyttning till den andra världen sker genom att krypa ner i ett hål i marken bakom rosenbusken och sedan genom en lång gång för att därefter komma fram till en dörr som leder till den gyllene salen.

När elevernas fokus är riktad mot denna del av berättelsens handling uppmuntrar läraren eleverna att, i nästa lärandeaktivitet (3b), göra textkopplingar: "Känner ni till någon annan berättelse där huvudkaraktären kommer in i en annan värld"?

Excerpt 8: cykel 3

- E16: Jag tänkte typ på Narnia för då går de in i en garderob och då kommer de in i en annan värld.
- (...)
- E11: Lite Nils Karlsson Pyssling, men det är inte en annan värld, utan de kommer till ett annat ställe som de kommer till genom hålet.
- E18: Kalle Anka kunde också åka genom en hiss och komma till en annan värld.
- E7: Alice i underlandet.
- L: Hur gör hon för att komma till en annan värld?
- E7: Hon går igenom ett hål i marken.
- L: Hur gjorde Barbro för att komma till den andra världen?
- E7: Hon gick också igenom ett hål i marken.
- L: Ja det var väldigt likt.
- E4: Det här inte en bok, utan en film Arkeologens hemlighet där reser de i olika tider.
- L: Ja världen ser helt annan ut i olika tider.
- E3: Harry Potter, för det finns en trollkarlsvärld och en människovärld.
- L: Kommer du ihåg hur de kommer till den andra världen?
- E3: Ja genom perrongen, genom en vägg så kommer de till den andra världen till tåget.
- L: Vad många bra textkopplingar och här fick vi ju också exempel på filmer. Det pratade vi om i början att det inte bara behöver vara böcker, utan det kan vara filmer också.

Lärarens uppmaning genom följdfrågor till eleverna att motivera sina svar, som i exemplet med *Alice i underlandet* och *Harry Potter* i excerpt 8, leder till mer detaljerade svar och att likheter mellan de olika berättelserna blir tydliga. Sådana följdfrågor ställs inte till Arkeologens hemlighet, vilket resulterar i att det exemplet lämnas utan detaljer.

När eleverna i den första lärandeaktiviteten, 3a, har riktat uppmärksamheten mot hur Barbro förflyttar sig till en annan värld och sedan uppmanas göra kopplingar till andra berättelser med liknande handling, 3b, visar de på en bred kännedom om såväl böcker som filmer. Några exempel har några år på nacken, exempelvis lyfter eleverna i cykel 2 och 3 fram exempel från *Alice i Underlandet* och *Narnia*, medan andra är relativt nya, såsom *Harry Potter* och den senaste *Barbie*-filmen, vilka eleverna i cykel 2 lyfter fram.

Att först fokusera på en liten central del av berättelsens handling för att sedan uppmuntra eleverna att aktivera sina kunskaper gällande litterära erfarenheter, resulterar i flera exempel på berättelser där karaktärerna förflyttar sig mellan världar. På detta sätt erbjuds eleverna möjlighet att använda hela sin litterära repertoar och dessa kunskaper blir därmed synliggjorda för lärarna. Det är således dels den initiala aktiviteten som riktar fokus mot en specifik händelse, dels uppmaningen att använda hela sin litterära repertoar som genererar dessa rika exempel av textkopplingar.

Tema

I förtestet återfinns endast tre textkopplingar med fokus på tema, vilket innebär att denna aspekt, liksom miljöbeskrivning, ansågs särskilt viktig att planera in i lektionsdesignen (se tabell 1). Inför ärandeaktivitet 4, som är kopplad till tema, hänvisar läraren till det arbete eleverna gjort tidigare med fokus på budskap och stämmer av med elevgruppen om vad tema är:

Excerpt 9: cykel 3

- L: Vi ska fortsätta med Bröderna Lejonhjärta och tema. Vi pratade inte så mycket om tema i början, utan mer om budskap. Tema, vad är ett tema i en berättelse?
- E1: Det beror på om du typ har kalas så kan du välja mellan djungeltema, rymdtema, tema är så där att du kan vara utklädd i ett tema.
- L: Hur kan det vara i en bok tänker du?
- E1: Det finns ju ibland sagoteman.
- E15: Jag tänker att i Harry Potter så finns det häxteman, men i andra böcker så kan det finnas andra teman.
- E5: Man kan se teman som det som bestämmer vad handlingen ska vara och det är det temat handlar om.
- L: Kan du utveckla den tanken?
- E5: Ja, men ett tema kan vara något som man utgår från när man skriver en bok, alltså vad den ska handla om typ.
- L: Så temat och handlingen hör ihop lite.

I dialogen i excerpt 9 framträder exempel som visar att E1 inte direkt kopplar tema till berättelser utan lyfter fram en annan aspekt av tema, medan E15 för in samtalet på berättelsens tema. Här använder således E1 sin allmänna repertoar kopplad till aspekten tema medan E15 använder sin litterära repertoar. När E5 sedan förklarar att temat styr berättelsens handling, gör läraren en sammankoppling mellan tema och handling, vilket skulle kunna ge intryck av viss otydlighet beträffande vad som är tema och vad som är handling.

Även om ”Tema” är rubriken på lärandeaktiviteten är den fråga som hör till lärandeaktiviteten: ”Vad finns det för likheter mellan Bröderna Lejonhjärta och Allra käraste syster”? Öppet formulerad och uppmuntrar eleverna att fokusera mer på likheter än på tema.

Figur 4

Lärandeaktivitet kopplad till tema⁷

Tema

Bröderna Lejonhjärta är en saga om de två bröderna Karl och Jonathan Lejon som återförenas, efter sina korta liv, i landet Nangijala.

Nu ska ni få se ett filmklipp från Bröderna Lejonhjärta.

Vad finns det för likheter mellan Bröderna Lejonhjärta och Allra käraste syster?

Diskutera i par.

Efter att eleverna sett filmklippet från filmen *Bröderna Lejonhjärta* uppmanas de att hitta likheter i de två berättelserna:

Excerpt 10: cykel 3

- L: Vad sade er grupp?

⁷ Länk till filmklippet: <https://www.youtube.com/watch?v=y4lfe4orjCk>

- G1: Det finns två bröder i Bröderna Lejonhjärta och två systrar i Allra käraste syster.
- G2: Vi tänkte så här att den lilla pojken kommer till ett annat ställe där hans bror var och väntade på honom och det var som ett paradiset och allt var fridfullt och bra när de återförenades.

När eleverna redovisar sina svar visar de att de har identifierat textkopplingar som berör berättelsens tema, såsom syskonkärlek och förflyttning till en paradisvärld. Det framkommer dock inte tydligt att eleverna ser detta som just tema eftersom tema överlappar med handling, vilket kan ses i G2s förklaring att den lilla pojken kommer till ett annat ställe där hans bror väntade på honom, och med miljöbeskrivning: att det var som ett paradiset och allt var fridfullt. Därmed är elevernas textkopplingar tydliga, men det är inte lika tydligt att det är aspekten tema som är i fokus.

I den initiala övningen där läraren frågar eleverna om vad tema är i förhållande till berättelser tolkar en elev i cykel 3 begreppet utifrån sin allmänna repertoar, men när läraren uppmanar eleven att tolka begreppet i förhållande till berättelsen genom att fråga: "Hur kan det vara i en bok tänker du?" (se excerpt 9) ges eleven möjlighet att använda sin litterära repertoar, men det är oklart om detta sker. Till skillnad från exemplet i miljöbeskrivning tillför inte användandet av den allmänna repertoaren något till analysen av berättelsen i detta specifika fall. I stället använder en annan elev i cykel 3 sin litterära repertoar när hen förklarar att det finns häxtema i *Harry Potter* (se excerpt 9). I den komparativa uppgiften, där eleverna jämför *Allra käraste syster* med *Bröderna Lejonhjärta*, råder dock otydlighet beträffande aspekten tema som möjligtvis kan bero på lärarens sammankoppling av tema och handling. Däremot identifierar de flera beröringspunkter i de två berättelserna och gör flera olika textkopplingar. I denna övning ges eleverna således möjlighet att göra text-till-berättelse-kopplingar, men de ges inte samma möjlighet att använda eller utveckla sina litterära repertoarer med fokus på en berättelses tema.

Eftertest

Under eftertestet får eleverna följande fråga: "Tänk på en bok, film, sång och gör textkopplingar till en annan, bok, film eller sång. Vad heter de två som du kopplar ihop? Vad är det som liknar? Beskriv!" I tabell 2 visas en sammanställning av hur många elever som gjorde textkopplingar i eftertestet i respektive cykel.

Tabell 4

Eftertest: antal elever som gör textkopplingar

	cykel 1	cykel 2	cykel 3	summa
antal elever som genomförde eftertestet	18	19	18	55
antal elever som gör en textkoppling på eftertestet	14	18	18	50

Resultatet visar att i de tre cyklerna gör totalt 50 av 55 elever textkopplingar i relation till någon av de fyra litterära aspekterna och i den tredje cykeln urskiljer alla elever någon textkoppling i eftertestet. Detta kan ställas mot att 18 av 59 elever gjorde någon form av textkoppling i förtestet. Totalt dokumenterades 85 textkopplingar i elevernas svar i eftertesten. Att antalet elever (50) är färre än antalet kopplingar (85) beror på att flera elever gör mer än en koppling. En skillnad i för- och eftertestet är dock att eleverna i förtestet skulle utgå ifrån en specifik berättelse, nämligen *Häxorna*, medan de i eftertestet uppmanades att välja fritt och att fokusera på böcker, filmer och sånger. En mer detaljerad uppdelning av de textkopplingar som eleverna gör i eftertestet kan ses i tabell 5.

Tabell 5*Eftertest: vilka litterära aspekter framträder i elevernas textkopplingar*

aspekt	förtest	eftertest
karaktärsbeskrivning	8	36
miljöbeskrivning	0	15
handling	14	21
tema	3	13
summa	25	85

Den aspekt som flest elever kopplar till när de gör textkopplingar är karaktärsbeskrivningar där man kan se 36 textkopplingar jämfört med förtestets 8 textkopplingar. Ett exempel på en sådan textkoppling från eftertestet kan ses i följande skrivning: "Jag tänker på Häxorna och Matilda eftersom rektorn var elak och Överhäxan var elak. Jag tycker att de liknar genom att de båda är elaka. Rektorn har en piska och Överhäxan har sina krafter. Båda använder våld" (eftertest, cykel 3). Den aspekt som flest elever berörde i sina textkopplingar i förtestet, handling (14 textkopplingar), är den aspekt som uppvisar näst flest kopplingar i eftertestet (21 textkopplingar), men har lägst ökning (7 textkopplingar). En elev som gör en sådan textkoppling skriver: "Matilda och Häxorna. Det som liknar är hur rektorn i Matilda sparkar den svarta katten och det liknar när Överhäxan sparkar musen från podiet. Båda deras föräldrar har dött. Handlingen tycker jag är lik för båda har någon dum person de vill bli av med" (eftertest, cykel 2). De två aspekter som inte var framträdande i elevernas förtester är miljöbeskrivning, där ingen textkoppling gjordes, och tema, där 3 textkopplingar gjordes. Även i eftertestet är dessa två aspekter de som eleverna gör minst antal textkopplingar till, med 15 och 13 textkopplingar vardera. En textkoppling som berör miljöbeskrivning återfinns i följande exempel: "Mean Girl och Gossip Girls ... båda filmerna är i skolmiljö" (eftertest, cykel 2), och en koppling som fokuserar på tema kan ses i följande exempel: "Jakten på Jack [och] film Nelly Rapp. De båda letar efter sina föräldrar. Det finns monster i både filmen och boken. Tema fantasi och spännande. Budskap ge aldrig upp" (eftertest, cykel 3).

Eftersom för- och eftertestet var olika utformade, där förtestet baserades på att göra textkopplingar till en specifik text och eftertestet uppmuntrade till berättelsekopplingar utifrån två valfria berättelser i olika medier såsom bok, film och sång, kan vi inte dra några slutsatser utifrån dessa test, men vi kan ändå se att eleverna gör betydligt fler textkopplingar i eftertestet (89) än i förtestet (25) oavsett om det beror på lärandeaktiviteterna eller på eftertestets öppna instruktion. När man tittar på vilka litterära aspekter som fokuseras på när eleverna gör textkopplingar, är det inte så många kopplingar som fokuserar på miljö eller tema, varken i förtestet (0 respektive 3) eller i eftertestet (15 respektive 13), medan karaktärsbeskrivningar och handling är de två aspekter som fokuseras mest på både i förtestet (8 respektive 14) och i eftertestet (36 och 21).

Diskussion

Denna studie bidrar till att öka kunskap om hur förmågan att göra textkopplingar kan främjas i undervisning för att ge mellanstadieelever möjligheter att utveckla läsförståelse. Ett resultat som tydligt framträder i studien är att eleverna gör textkopplingar när det finns tydliga beröringspunkter i två texter eller berättelser (jfr Keene & Zimmerman, 2003). Den litterära repertoar som främst nyttjas är således kännedom om olika berättelser (jfr McCormick, 1994). När elever uppmärksammas på att fokusera på att göra textkopplingar lär de sig att interagera med texter, samt utforska och utveckla textrörlighet (Varga, 2016), men studien visar att när dessa beröringspunkter placeras i förgrunden hamnar den litterära aspekten, exempelvis karaktärs- och miljöbeskrivning, handling eller tema, i bakgrunden. Dessa aspekter, vilka är relevanta att

introducera på låg- och mellanstadiet (Boglund & Nordenstam, 2015), kan hjälpa både lärare och elever att fokusera på olika detaljer i texten. För att eleverna ska fokusera på dessa aspekter, visar resultaten att lärare behöver betona dem i instruktionen. Det är också viktigt att de exempel som används i lektionen är tydliga och inte överlappar (t.ex. tema och handling) eftersom det då blir svårt för eleverna att urskilja dessa litterära aspekter och de erbjuds inte möjlighet att utveckla sina litterära repertoarer. När eleverna får välja berättelser fritt, såsom i lärandeaktivitet 3b om handling, synliggörs deras förmåga att göra textkopplingar, liksom att de använder sina litterära, och ibland allmänna, repertoarer när de skapar mening utifrån berättelsen och när de gör textkopplingar (jfr McCormick, 1994). Trots att för- och eftertestet skiljer sig åt i utförande, visar studien att det är betydligt fler elever som gör berättelskopplingar efter den genomförda lektionen.

Skolinspektionen (2022) anser att kvaliteten behöver höjas i det läsfrämjande arbetet på mellanstadiet och lärare efterfrågar kompetens i hur de kan utveckla undervisning i relation till läsförståelse under mellanstadieåren (Eckerholm, 2018). I praktikutvecklande studier, till exempel en learning study (jfr Marton, 2005), tas lärares kollektiva didaktiska kunskaper och erfarenheter tillvara i genomförandet av studien och när resultatet sammanställs av forskare kan ny kunskap utvecklas och spridas samt ge vägledning till såväl lärarprofessionen som till forskarsamhället. Den genomförda studien är ett exempel på hur elever erbjuds förutsättningar för att göra text-till-text- och text-till-berättelse-kopplingar genom en systematiskt planerad och genomförd lektion, samt när läraren följer upp det som sker i klassen och när eleverna uppmuntras att motivera sina svar med textevidens. Den undervisande lärarens kompetens och skicklighet är således avgörande, dels när det gäller att välja ut berättelser, förbereda frågor och designa uppgifter som ger elever möjlighet att utvecklas, dels beträffande att fånga upp inspel, visa intresse och hjälpa eleverna att utveckla sina tankar genom att ställa frågor som leder dem vidare.

Skolan har en viktig uppgift att erbjuda olika läsupplevelser, inte enbart i form av typografiska texter, utan genom olika berättelseformer, till exempel filmer, ljudböcker, musik och teater, vilka kan bredda elevers litterära repertoarer och stärka deras berättelseförståelse (Svensson & Haglund, 2021). När eleverna genom text-till-berättelse-kopplingar får använda sin litterära repertoar framträder många exempel på beröringspunkter i olika berättelser, ofta filmer, som de relaterar den nya berättelsen till. Denna studie är ett exempel på hur man i undervisningen kan arbeta med ett mindre moment, textkopplingar, vilket på sikt kan generera en vidare berättelserepertoar och därmed gynna elevernas läs- och berättelseförståelse (jfr Keene & Zimmerman, 2003; Varga, 2016). Det är dock inte enbart *elevers* repertoarer som har betydelse, utan även *lärarens* repertoar har en betydande roll för om hen fångar upp elevernas inspel, visar intresse, utmanar och följer upp deras svar. Därför skulle det vara relevant att studera lärares litterära repertoarer.

Tack

Vi vill tacka de lärare som gjorde studien möjlig.

Referenser

- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur* (1 uppl.). Gleerups utbildning.
- Braun V., & Clarke V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/55589>
- Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:54630/FULL-TEXT02.pdf>

- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Hennig, Å. (2022). Etik og utforskning i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 100–118. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19057>
- Ingemansson, M. (2010). "Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna. Makadam förlag.
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.5617/adno.5627>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Daidalos.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (2 uppl.). Daidalos.
- Lindgren, A. (1980). Allra käraste syster. I A. Lindgren, *Sagorna: en samlingsvolym* (s. 106–113). Rabén & Sjögren.
- Manderstedt, L., Palo, A., Dahlbäck, A.-C., Dahlberg, M., Lundström, G., Jonsson, K. & Hortlund, E. (2022). "... förut kunde jag inte läsa så himla bra": ett litteraturredaktiskt projekt med vårdnadshavare och elever i skolår F-3. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 7–30. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19012>
- Martinsson, B.-G. (2015). Varning för läspanik. *LiU magasin*, (4), 16–17.
- Marton, F. (2005). Om praxisnära grundforskning. I *Forskning av denna världen II – Om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 105–122). Vetenskapsrådet.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions for learning. *Journal of the Learning Science*, 15(2), 193–220.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester Univ. Press.
- Moberg, K. (2023, 16 maj). Skolministern: Vi har en läskris i Sverige. *Dagens Nyheter*. [elektronisk resurs]
- Nissen, A. (2023). Cognitive Activation as an Aspect of Literature Instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.21248/liesll.2023.23.1.447>
- Persson, M. (2021). Kampen om litteraturläsaren. Politik, pedagogik och subjektiviering. *Utbildning & Demokrati*, 30(3), 71–79. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i3.1584>
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. The Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet* (1 uppl.). Natur & kultur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen* (1 uppl.). Gleerups.
- Rosenbaum, C. (2019). *Med inferenskunnande i fokus: En studie om vad mellanstadieelever behöver lära sig och hur undervisning kan bidra till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag*. [Licentiat-uppsats, Jönköping University].
- Rosenbaum, C., Svensson, A. & Söderberg, E. (2022). En väv av förståelse: Mellanstadieelevers utsagor om sin fiktionsläsning. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 119–139. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19060>

- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 45–60). Gleerups.
- SFS 2018:218, *Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. [elektronisk resurs]
- Skolinspektionen. (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. [elektronisk resurs]
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (1 uppl.).
- Skolverket. (2023a). *PIRLS: En studie om läsförståelse*.
- Skolverket. (2023b). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. [Rapport].
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. Fritzes.
- Svensson, A. & Haglind, T. (2021). "From the lightest Light to the darkest dark": Re-presenting Ronia, the Robber's daughter in the third-grade classroom. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, 3, 78–101. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- Svensson, A. (2022). "Lager på lager" – Att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 55–77. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19051>
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(2), 24–45. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27487>
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*.

Författarpresentation

Anette Svensson

Anette Svensson är professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturredaktik vid Lunds universitet. Hennes litteraturredaktiska forskning fokuserar på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande i grundskola, gymnasieskola och högre utbildning.

Cecilia Rosenbaum

Cecilia Rosenbaum är verksam som rektor och affilierad till Jönköping University. Hon har ett särskilt intresse för undervisningsutvecklande forskning i relation till läsförståelse.