

forskning

om undervisning & lärande

Vol 9, Nr 1, 2021

”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann”

– integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3

Robert Walldén

Rikta blicken mot texten

Cecilia Rosenbaum, Ulla Runesson Kempe & Anette Svensson

Förmågan att kunna samspela

– en studie gällande teaterkunnande på gymnasiet

Pernilla Ahlstrand

forskning om undervisning & lärande

FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE 2021: 1 VOL. 9

Redaktion

Professor **Inger Eriksson** (redaktör), docent **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Ann-Charlotte Eriksson** (vice ordf. Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet
Anette Emilson, professor, Linnéuniversitetet
Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi
Roger Johansson, professor, Lunds universitet
Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet
Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet
Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet
Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad
Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet
Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet
Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad
Geir Skeie, professor, Universitetet i Stavanger
Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskola
Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget.

Grafisk form: Britta Moberger.

Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se eller till redaktionsekreterare **Anna Sandström**, anna.sandstrom@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.

Nästa nummer beräknas utkomma i oktober 2021.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.

Forskning om undervisning och lärande. 2021: 1, vol. 9

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-986505-2-5

Redaktionell kommentar

Detta nummer innehåller tre artiklar, där två riktar sig till läsning av skönlitteratur med elever i låg och mellanstadiet och den tredje handlar om teater på gymnasieskolans estetiska program. Medan de två första artiklarna behandlar ett snarlikt innehåll kan den tredje uppfattas handla om något helt annat. Det finns i ForskULs syfte och vision inget krav på att de artiklar som publiceras i samma nummer ska vara tematiskt eller innehållsligt samstämmiga (förutom temanummer) men som redaktör slås jag ändå av att detta nummers tre artiklar har gemensamma beröringspunkter även om så väl ämne som skolform skiljer dem åt.

Den första artikeln *”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3*, är skriven av **Robert Walldén** och handlar om en integrerad läs- och skrivundervisning där eleverna kreativt och kritiskt bearbetar en text. *Tant Mittiprick* av Betty MacDonald (1948) är en klassisk sagobok som litterärt bygger på fantasifulla och lite kusliga inslag. Ett av resultaten visar hur eleverna genom samtalet under högläsningen kan utveckla en förståelse för bokens typiska drag som de sedan kan ta med sig i ett reflekterat skrivande.

Den andra artikeln har titeln *Rikta blicken mot texten* och är skriven av **Cecilia Rosenbaum, Ulla Runesson Kempe** och **Anette Svensson**. Artikel som bygger på en intervenerande studie har fokus på att identifiera vad i en undervisning som gör det lättare för mellanstadieelever att i texten hitta sådant som säger något om huvudkaraktären i *Draken med de röda ögonen* (av Astrid Lindgren, 1980).

I den tredje artikeln: *Förmågan att kunna samspela – en studie gällande teaterkunskande på gymnasiet* riktar **Pernilla Ahlstrand** fokus på elevers erfarenhet av att samspela i ämnet teater på det estetiska programmets teaterinriktning. Ahlstrand studerar med hjälp av en fenomenografisk analys elevers erfarenhet av att ”samtala” med kroppen genom att spegla andras uttryck i sin egen kropp.

Vid läsningen av dessa artiklar noterar jag att alla tre behandlar ett innehåll som berör elevers vidgade förståelse för kulturella uttrycksformer. Skönlitteratur och teater förväntas förutom sitt egenvärde bidra till elevernas språkutveckling, identi-

tetsutveckling samt förståelse för omvärlden. Författarna visar på betydelsen av en noggrant planerad undervisning, där eleverna får stöd för att utforska sagobokens och gestaltningens budskap och uttrycksformer. Vidare framgår att det går att i undervisningen göra det möjligt för eleverna att gå in i ett innehållsligt budskap via text eller gestaltningar. Den gemensamma beröringspunkten mellan de tre artiklarna är inte kanske inte alls så svår att argumentera för: känslor, tolkningar och urskiljande av andras perspektiv.

Inger Eriksson
redaktör



Walldén

”Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann” – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3

Robert Walldén

Sammanfattning

I denna studie undersöker jag litteracitetspraktiker i en årskurs 3 när en skolbibliotekarie leder högläsning av barnboken, *Tant Mittiprick*, och följer upp läsningen med en skrivuppgift. Empiriska data har insamlats genom observationer och transkriberade ljudinspelningar. I analysen integreras ramverk för litteracitetspraktiker och språkliga metafunktioner samtidigt som *det kusliga (umheimlich)* synliggörs som ett barnboks-specifikt inslag. Resultatet visar att ett förståelsearbete under högläsningssamtalen förs vidare i det skrivpedagogiska upplägget, där eleverna skriver brev till varandra och träder in i olika roller baserade på boken. Under genomgångar och återkopplande samtal görs eleverna uppmärksamma på hur de behöver utveckla ett relevant innehåll, använda en passande röst och följa ett ändamålsenligt informationsflöde. Möjligheten att förankra både läsandet och skrivandet i en kritisk och kreativ förståelse för barnbokens framställning och typiska drag diskuteras.

Nyckelord: barnlitteratur, högläsning, klassrumsinteraktion, litteracitetspraktiker, skrivdidaktik, systemisk-funktionell lingvistik, textsamtal



Robert Walldén är biträdande universitetslektor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet och forskar om språk- och kunskapsutvecklande kommunikation.

Abstract

In this study, I explore literacy practices in a Grade 3 when a school librarian leads the reading aloud of a children's book, *Mrs. Piggle-Wiggle*, and then follows up the reading with a writing assignment. Empirical data has been collected through observations and transcribed voice recordings. In the analysis, a framework of literacy practices is integrated with meta-functions of language. Also, *the uncanny (unheimlich)* is highlighted as a specific feature of the children's book. The result shows that comprehension-oriented interaction during the read aloud is followed-up in the writing activities, in which the students write letters to each other and enter different roles based on the book. In the interaction, the students are supported to develop relevant content, use a suitable voice, and follow an appropriate text structure. The possibility of grounding both the reading and the writing in a critical and creative understanding of the book and its typical features is discussed.

Keywords: Children's literature, Classroom interaction, Literacy practices, Read aloud, Systemic-functional linguistics, Writing instruction

Introduktion

I ämnesdidaktisk forskning om elevers litteracitetsutveckling betonas ofta att läsande och skrivande inte rör sig om utveckling av isolerade färdigheter utan om den mer komplexa förmågan att delta i sociala praktiker där förståelse, användning och kritisk analys av texter har en roll (se t.ex. Duek, 2017; Franker, 2011; Schmidt, 2013; Walldén, 2020a). Såväl nationell som internationell forskning poängterar att de klassrumssamtal som förs om texter är av central betydelse för att skapa goda möjligheter för läs- och skrivutveckling (se t.ex. Allal, 2018; Holmberg & Wirdenäs, 2010; Langer, 2017; Liberg, 2007; Myhill & Newman, 2016; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984). Inte minst i undervisning av språkligt heterogena grupper är det nödvändigt att skapa lärandesituationer där elevernas språkliga förmåga kan utmanas och utvecklas i meningsfulla sammanhang (se t.ex. Nygård Larsson, 2018; Walldén, 2019a). Genom att utforska integrering av läsande och skrivande under ett litteraturarbete i en språkligt heterogen årskurs 3 kan kunskap utvecklas som kan utgöra en utgångspunkt för att knyta litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra i både undervisningspraktik och forskning. Deltagare i studien är två elevgrupper samt de vuxna som leder litteraturarbetet, en bibliotekarie och två lärare.

Etnografiskt inspirerade studier av undervisning i tidigare skolår har pekat på begränsningar i undervisning där elevers erfarenheter av litteracitetspraktiker i hemmiljön inte tas tillvara (Fast, 2007; Schmidt, 2013), något som även påtalas i studier som fokuserar på nyanländas litteracitetsutveckling (Duek, 2017; Winlund m.fl., 2017). Andra studier har inriktat sig mot betydelsen av lässtrategier (se Palincsar & Brown, 1984; Olin-Scheller & Tengberg, 2016). Lindholm (2016, 2019) visar exempelvis hur ett medvetet arbete med att utveckla lässtrategier kan stötta flerspråkiga elevers betydelseskapande. En studie av litteraturarbete i sva-undervisning på komvux (Walldén, 2019b, 2020a) visar hur olika typer av litteracitetspraktiker, i linje med Luke

Walldén

och Freebodys (1999) resursmodell (se nedan), är sammanlänkade; både språkfokuserade samtal och samtal om romanens framställning fyllde funktionen att stötta förståelsen av det lästa. Studien pekar samtidigt på möjligheten att mer aktivt och medvetet främja kritiska och textanalytiska perspektiv eftersom sådana i första hand lyftes fram av de vuxna eleverna.

Nationella studier med fokus på skrivundervisning i tidiga skolår är få och de som finns inriktar sig mot undervisning med mer eller mindre uttalad genrepdagagogisk prägel (Vuorenpää, 2016; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). Den integrering av läsning och skrivning som utforskas i studierna begränsar sig därför till hur modelltexter fungerar som förebilder för elevernas skrivande. Vuorenpää (2016) lyfter utifrån sin undersökning fram en risk med att modelltexter blir alltför styrande, något som är särskilt påtagligt i ett upplägg med fokus på faktatexter. Yassin Falk (2017), vars studie utgör en del av TOKIS-projektet (se nedan), förespråkar en skrivpedagogik som både ger förebilder, förankrar uppgifter innehållsmässigt och betonar skrivandets funktion. I min avhandlingsstudie (Walldén, 2019a) argumenterar jag på ett liknande sätt för att texternas syften och meningsfulla innehåll behöver framhävas i modelleringen av skriftliga genrer. I en uppföljande artikel (Walldén, 2019c) visar jag hur samtal om berättande genrestuktur kan utgöra en utgångspunkt för meningsfulla textsamtal där eleverna görs uppmärksamma på väsentligt innehåll och får möjlighet att utveckla lässtrategier.

Det saknas alltså studier som knyter litteratur och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra genom att belysa hur barnböcker bearbetas i undervisningen både före och under skrivuppgifter. Syftet med denna artikel är därför att utforska integrering av läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3 där högläsning följs upp med en skrivuppgift. Syftet preciseras med följande frågeställningar:

1. Vilka möjligheter erbjuder en integrerad läs- och skrivundervisning eleverna att förstå barnboken och reflektera kritiskt över dess framställning?
2. Vilka möjligheter ger de uppföljande skrivuppgifterna eleverna att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur?

Utifrån dessa frågeställningar avser jag att bidra med praktiska och teoretiska verktyg för att integrera läsande och skrivande i undervisningspraktiken. Boken som användes under litteraturarbetet var den klassiska barnboken *Tant Mittiprick* (Mrs. Piggle-Wiggle) av Betty MacDonald (1948/1986).

Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkterna för studien presenteras nedan. De har valts utifrån behovet av att kunna redogöra för hur läsande och skrivande samspelade under det studerade litteraturarbetet.

Litteracitetspraktiker och "det kusliga"

Litteracitetspraktiker utgör sociala praktiker där skriftspråket har en roll, och kan därmed användas för att beskriva samtal om texter i undervisningssammanhang (t.ex. Barton, 2007; Heath, 1983; Street 1984). Begreppet är centralt i många etnografiska klassrumsstudier som fokuserar på elevers litteracitetsutveckling och deltagande i undervisningens skriftspråkspraktiker (t.ex. Duek, 2017; Lindh, 2019; Norlund Shaswar, 2014; Vuorenpää, 2016). För att utforska hur den aktuella barnbokens behandlas i högläsningssamtal och skrivuppgifter används Luke och Freebodys ramverk, *Four Resources Model*, för att synliggöra dimensioner av litteracitetspraktiker. Modellen visas i figur 1, modifierad och utvecklad för att mer specifikt tillämpas under litteraturarbete med barnböcker.

Figur 1

Litteracitetspraktiker omarbetad från Luke & Freebody 1999; se även Walldén 2020a, 2020b.

<p>Betydelseskapande praktiker: att förstå texter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att förstå ord, uttryck och det språkbruk som är kännetecknande för den aktuella texten. Att kunna rekonstruera innehållet, t.ex. handlingen i en barnbok. • En mer abstrakt förståelse för hur innehållet i texten hänger samman och vad författaren vill förmedla med texten. • Att beskriva, värdera och relatera till karaktärer i barnböcker. • Att göra kopplingar till personlig erfarenhet, tidigare kunskaper och andra texter. 	<p>Textanvändande praktiker: att använda texter för olika mål och syften</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att använda texter som en källa till information om t.ex. språk, kultur eller ämneskunskap. • Att använda texter för olika sociala syften, inklusive att producera och samtala om texter på ett sätt som värderas högt i skolan.
<p>Textanalytiska praktiker: att objektifiera texten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Att uttrycka personliga uppfattningar om texten. • Att analysera och värdera hur texten är framställd, till exempel genretypiska drag. • Granska och kritisera de värderingar och idésystem som texten vidareförmedlar, t.ex. synen på könsroller, barn och barnuppfostran i barnböcker. 	<p>Kodknäckande praktiker*</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avkoda skriftspråkets teknologi, till exempel läsriktning och relationen mellan bokstäver och ljud. • Avkoda konventioner för att presentera skriven text, såsom ortografi och styckesindelning.

Not: Kodknäckande praktiker utgör inte ett fokus i denna artikel.

Enligt detta ramverk kan litteracitetspraktiker beskrivas utifrån de olika positioner som elever erbjuds och intar under till exempel samtal och skriftliga bearbetningar av text¹. Bearbetning av en kapitelbok som inriktar sig mot bokens personer och hän-

1 När Freebody och Luke (1990) först presenterade modellen lade de tonvikt vid olika resurser och roller: kodknäckare, betydelseskapare/textdeltagare, textanvändare och textkritiker. Terminologin ändrades dock sedan till att beskriva praktiker som erbjuder möjligheter för kodknäckande, betydelseskapande/textdeltagande, textanvändande och kritisk textanalys (diskuteras i Luke & Freebody, 1999).

Walldén

delseutveckling ingår i ett förståelsearbete, eller som en del av en *betydelseskapande* praktik. Att använda texten för olika sociala syften, till exempel för att främja en viss sorts lärande, utgör delar av en *textanvändande* praktik. Samtal där kapitelbokens framställning betraktas mer distanserat pekar mot en *textanalytisk* praktik. Luke och Freebody (1999) menar att textanalys handlar om en kritisk granskning av de värderingar och idésystem som vidareförmedlas av boken. En vidare användning av termen textanalys inkluderar dock även att kapitelboken objektifieras genom att den beskrivs metaspråkligt, exempelvis i termer av de genrekonventioner texten följer eller utmanar (Walldén, 2020a, 2020b). En genrekonvention för berättelser är att de utgörs av komplikationer som får en lösning (se Martin & Rose, 2008). Så är fallet för kapitlen i den barnbok som läses i den studerade undervisningen, där oönskade beteenden hos barn ska korrigeras genom olika ”kurer” som tant Mittiprick föreslår.

Kännetecknande för barnlitteratur ur ett mer litteraturvetenskapligt perspektiv är inslag som kan betraktas som *unheimlich* (Freud, 1919/2007), vilket brukar översättas till svenska som *det kusliga* (se t.ex. Engdahl, 1992/2003). Begreppet refererar till hur mänskliga rädslor och verklighetsfrämmande inslag förs in i de litterära texterna (Kelen, 2017). I en diskussion om det kusliga där *Tant Mittiprick* används som ett exempel nämner Trites (2001) barnens oönskade beteenden som kusliga (*uncanny*). Ett alternativ är att betrakta tant Mittipricks kurer som kusliga eftersom de ofta för in främmande element som spelar på rädslor, såsom föräldrar med förändrat beteende (jfr *Grälmakarkuren*), grödor som växer ut från kroppen (*Rädis-kuren*) samt att bli inmurad av sina egna leksaker och få äcklig mat serverad på en kratta (*Jag-vill-inte-plocka upp-leksakerna-kuren*). Sådant kan mer allmänt ses som exempel på absurda och fantasifulla inslag som präglar skönlitteratur för barn. Som poängteras av Trites (2001) och Mills (2001) speglar tant Mittipricks kurer en amerikansk, tidstypisk syn på oönskade beteenden som något botbart. Boken kan ses som en moralsaga med syftet att avskräcka barn från oönskade beteenden (t.ex. Kimmel, 1979) eller som en satir över könsstereotypa familjer där icke-arbetande mödrar sysselsätter sig med att konferera med varandra och passa upp på barnen (Mills, 2001). Oavsett tolkning framstår de kusliga eller främmande inslagen som centrala, både för att avskräcka och satirisera.

Sammanfattningsvis kan en textanalytisk praktik potentiellt inrikta sig mot att uppmärksamma eleverna på textens struktur och dess fantasifulla eller kusliga inslag i boken som typiska för viss barnlitteratur och hur dessa egenskaper även bidrar till att vidareförmedla värderingar och idésystem. Ett sådant litteraturarbete kan innefatta praktiker som Janks (2010) lyfter fram som kännetecknande för kritisk litteracitet, såsom att läsa texten ur olika perspektiv och stöpa om den på ett kreativt sätt genom att producera en egen text.

En funktionell syn på språk

För att belysa samtal under de skrivuppgifter som följde på högläsningen av barnboken används Hallidays språkliga metafunktioner (Halliday & Mathiessen, 2014, se även Martin & Rose, 2007). De utgör en viktig utgångspunkt i forskning som

baserar sig på systemisk-funktionell lingvistik (SFL). Den *ideationella* metafunktionen handlar om att representera ett relevant innehåll, medan den *interpersonella* metafunktionen rör hur språkliga val reflekterar en relation till en mottagare. Slutligen kan den *textuella* metafunktionen beskriva hur texten ordnas i ett meningsfullt flöde. Inom Martins genreteori (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008) ses bruket av skriftliga genrer som sociala processer där de språkliga metafunktionerna koordineras mot ett givet kommunikativt mål. Metafunktionerna används ofta i detaljerade språkliga analyser av texter och klassrumssamtal i ämnesundervisning (Nygård Larsson, 2011, 2018; Olvegård, 2014; Sellgren, 2011; Walldén, 2019a, 2020c). I denna artikel används metafunktionerna för att beskriva förutsättningarna som skapas för eleverna att realisera kommunikativa funktioner och bearbeta den lästa boken i skrift, som en del av de litteracitetspraktiker som erbjuds.

En stöttande och välbalanserad skrivpedagogik

Den skrivdidaktiska utgångspunkten för artikeln är att en stöttande skrivpedagogik skapar förutsättningar för eleverna att orientera sig mot samtliga ovan beskrivna metafunktionerna. En metafunktionell ingång till skrivande kan exempelvis förhindra att textens struktur betonas på bekostnad av andra aspekter, något som har lyfts som problematiskt i forskning med fokus på iscensättning av genrepedagogik (se t.ex. Holmberg, 2012; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). Medan flera har förespråkade att lärare kan växla till skrivpedagogiska perspektiv som anses fästa större avseende vid texters innehåll och kommunikativa syfte (Freedman, 1994; Holmberg, 2012; Ivanič, 2004; Liberg, 2009; Westman, 2018) menar jag att de språkliga metafunktionerna, som en central del av Martins genreteori, redan tillhandahåller redskapen för en välbalanserad skrivpedagogik (se även Walldén, 2019a, 2020b).

Den skrivpedagogiska modell som utvecklades under forskningsprojektet TOKIS (Text och kunskapsutveckling i skolan, se Holmberg & Wirdenäs, 2010) visar på betydelsen av att undervisningen vid sidan om att studera *förebilder* för skrivandet, såsom modelltexter, erbjuder en *förankring* i det ämnes- eller erfarenhetsområde skrivandet bygger på och uppmärksammar textens *funktion*. Detta perspektiv delas i denna artikel, liksom utgångspunkten att tydliga instruktioner, återkoppling och tillgängliggörandet av metaspråklig kunskap är viktiga dimensioner för att stötta elevers skrivutveckling (se t.ex. Hattie & Timperley, 2007; Myhill & Newman, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2018). Centralt är också det meningsfulla sociala sammanhang som eleverna erbjuds delta i genom skrivandet (Liberg, 2007; Luke & Freebody, 1999). Något som inte har belysts tillräckligt tidigare är hur skrivandet förankras i högläsning av barnböcker, samt vilken funktion skrivandet har under ett litteraturarbete.

De teoretiska perspektivens kompletterande roll

Genom att kombinera ramverk för litteracitetspraktiker (Luke & Freebody, 1999) och språkliga metafunktioner (Martin & Rose, 2007) blir det möjligt att beskriva hur samtalen under högläsningen både bearbetade boken och förberedde en skrivupp-

Walldén

gift. Det omvända gäller också eftersom skrivuppgiften innebar både en förhandling om hur kommunikativa funktioner uppfylls genom skrivande och en bearbetning av barnboken. Slutligen relaterar begreppet det kusliga både till en kritisk förståelse av barnboken och till det relevanta innehåll som eleverna ska konstruera i de brev som bygger på barnboken. De teoretiska perspektiven kompletterar varandra i analysen av litteraturarbetets litteracitetspraktiker.

Metod och material

Studien som ligger till grund för artikeln ägde rum i en årskurs 3, uppdelad i två undervisningsgrupper, på en skola i en mindre kommun där en relativt stor andel (cirka 40 %) av eleverna har migrationsbakgrund. Jag kom i kontakt med skolan genom mitt professionella nätverk. Skolan valdes ut eftersom den satsade medvetet på textsamtal och hade ett intresse av att samverka med forskare. Valet av skola var därmed strategiskt (Thomas, 2011). Kontakten med bibliotekarien och lärarna etablerades under en tidigare fältstudie på samma skola.

Materialet baserar sig, vid sidan av den höglästa barnboken, på observationsanteckningar och transkriptioner av ljudinspelningar (cirka sex timmar). Jag följde sammanlagt nio lektionspass i två undervisningsgrupper (3A och 3B) som växelvis erhöll samma undervisning. Av praktiska skäl genomfördes huvuddelen av observationerna (sex av nio lektioner) i 3A. De observerade lektionspassen fördelades på så sätt att fyra ägnades åt högläsning (tre i 3A och en i 3B), tre åt genomförande av skrivuppgiften (två i 3A och en i 3B) och två åt återkopplande samtal (ett vardera i 3A och 3B). Litteraturarbetet som helhet spände, med varierande intensitet, över sju veckor. Jag valde i samråd med bibliotekarien ut sådana pass där bibliotekarien, som i hög grad stod för planeringen av undervisningsupplägget, hade en aktiv, instruerande roll. Det handlade därför om nyckelmoment, såsom introduktionen av boken, högläsning av inledande kapitel, instruktioner inför skrivuppgifterna samt återkopplande samtal på textutkast. Min egen medverkan präglades mestadels av en observatörsroll under dessa lektioner (jfr Fangen, 2005).

I studien kombineras etnografiska insamlingsmetoder med analysverktyg från de teoretiska ramverk som beskrivs ovan. Ett antagande är att kunskap om möjligheter till lärande samt undervisningens innehåll och prioriteringar kan erhållas genom att analysera klassrumsinteraktion (se t.ex. Lemke, 1989). De ljudinspelade samtalen under litteraturarbetet transkriberades (46 A4-sidor) enligt skriftspråksnära norm (Norrby 2014, s. 102). I transkriptionerna representeras eleverna med "Elev" alternativt fiktiva namn. Kursiv text används för tydlig emfas medan "..." markerar utelämnat tal. Informella samtal med bibliotekarien (se nedan) i anslutning till undervisningen dokumenterades med anteckningar och har en kompletterande funktion i förhållande till transkripten av klassrumsinteraktion.

Deltagare

Skolbibliotekarien är bibliotekarie på två skolor i kommunen med erfarenhet av att arbeta med att främja barns läsning och deltagande i kulturupplevelser inom olika

verksamheter och sammanhang. Hon är även frilansskribent med universitetsstudier i flera språk bakom sig. Vid sidan av att eleverna får en läsoplevelse framhöll bibliotekarien språkutveckling som ett viktigt mål för litteraturarbetet, närmare bestämt att eleverna får uppleva och använda sig av ett språk som de annars inte möter i vardagen samt utveckla en större språklig medvetenhet.

Förutom bibliotekarien deltog eleverna (två grupper med cirka 20 i varje) samt de två klasslärarna. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till att medverka i studien. Eleverna informerades muntligt, medan vårdnadshavarna gav skriftligt samtycke till barnens medverkan utifrån ett informationsbrev på lättläst svenska. I de fall lärarna uppfattade att vårdnadshavarna skulle ha svårigheter att läsa brevet på svenska tog de telefonkontakt och gjorde muntliga förtydliganden. Lärarna deltog under de helklasslektioner som observerades, men främst genom att fördela ordet mellan eleverna, omformulera deras svar och upprätthålla disciplin. Därför hamnar bibliotekariens roll i fokus för analyserna i denna artikel.

Analysmetod

Analysen baserar sig huvudsakligen på samtalen bibliotekarien leder om texterna och skrivandet. Transkriptionerna lästes igenom upprepade gånger med fokus på vilka frågor bibliotekarien ställde i samband med läsningen samt hur dessa frågor följdes upp, de instruktioner som gavs inför genomförandet av det skrivpedagogiska upplägget samt återkopplingen bibliotekarien gav på elevernas texter.

I tillämpningen av Luke och Freebodys ramverk (1999) har jag främst inriktat mig mot betydelseskapande praktiker och deras relation till textanalytiska praktiker, en koppling som har framstått som särskilt intressant i tidigare studier (Walldén, 2019c, 2020a). Analysen innebar att jag noterade samtal inriktade mot dessa två praktiker. Samtal som rekonstruerade viktigt innehåll i boken sågs som en del av ett betydelseskapande, exempelvis genom att lärare ställde frågor om centrala händelser och karaktärer. I analys av textanalytiska praktiker fäste jag uppmärksamheten vid vilka möjligheter eleverna gavs att diskutera barnboken som framställning, till exempel i termer av genretypiska drag eller genom en kritisk diskussion rörande författarens perspektiv samt de idéer och värdesystem som vidareförmedlas (Luke & Freebody, 1999; Walldén, 2020a). En sådan explicit ansats saknades i den studerade undervisningen, vilket innebar att jag i genomläsningarna av transkripten sökte efter potentialer för att ta steg i en textanalytisk riktning – något som ligger helt i linje med Luke och Freebodys (1999) intention att beskriva både praktiker som erbjuds och sådana som återstår att utveckla. Som framgår i föregående avsnitt ser jag inslag av det kusliga som potentiellt betydelsefulla för att diskutera egenskaper hos barnböcker. Analysen av betydelsebärande och textanalytiska praktiker besvarar forskningsfrågan om vilka möjligheter den integrerade läs- och skrivundervisningen erbjuder eleverna att förstå barnboken och reflektera kritiskt över dess framställning.

Operationaliseringen av de språkliga metafunktionerna innebar att jag fäste uppmärksamheten vid om, och i så fall hur, bibliotekarien skapade förutsättningar för eleverna att konstruera ett relevant innehåll (ideationell metafunktion, jfr

Walldén

Walldén, 2019a) konstruera relationer till olika mottagare (interpersonell meta-funktion, se t.ex. Martin & White, 2005) och ordna de texter de skriver i ett meningsfullt informationsflöde utifrån ett kommunikativt syfte (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin & Rose, 2007). Denna operationalisering av metafunktionerna innebär att de används som breda perspektiv på de kommunikativa funktioner som samtalen under skrivandet inriktade sig mot snarare än som underlag för detaljerad språklig analys. Liknande operationaliseringar av SFL-koncept har gjorts i tidigare skrivdidaktiska studier (Holmberg, 2013; Walldén 2019a, 2020b).²

Underrubrikerna i det avsnitt som fokuserar på skrivuppgiften utgår från två av de språkliga metafunktionerna: att konstruera och utveckla ett relevant innehåll (ideationellt perspektiv) och att konstruera en roll och röst i förhållande till en mottagare (interpersonellt perspektiv). Kommunikation om texternas informationsflöde (textuellt perspektiv) uppmärksammas löpande i relation till de ideationella och interpersonella metafunktionerna. Analysen som baserar sig på metafunktioner besvarar, delvis i samspel med resursmodellen, forskningsfrågan om vilka möjligheter gav de uppföljande skrivuppgifterna ger eleverna att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur.

Vid sidan av ovanstående termer kommer jag att använda termen förankring (Holmberg & Wirdenäs, 2010) för att referera till hur skrivuppgiften relateras till barnboken.

Resultat

Inledningsvis fokuserar jag på de möjligheter till förståelse och kritisk analys av barnboken som erbjöds under högläsningen. Sedan belyser jag möjligheterna eleverna fick att bearbeta barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner, såsom att konstruera ett relevant innehåll, ikläda sig olika roller och använda en passande textstruktur, under den uppföljande skrivuppgiften.

Betydelseskapande samtal under högläsningen av barnboken

Högläsningen skedde kapitelvis under korta lektionspass. Under den lektion då boken presenterades inledde skolbibliotekarien med att visa en bild på bokens huvudperson, tant Mittiprick, och fråga eleverna om vad de fick för tankar om henne. Ett utdrag från ett helklassamtal visar nedan. Både bibliotekarien och en av lärarna deltog.

- | | |
|----------|--|
| Elev 1: | Att [det] ser ut som ett alltså snäll tant och inte så där. Alltså typ sur. Utan hon ser mer snällare ut. ... Hon har väldig fantasi med maten. |
| Elev 2: | Jag tänkte att hon gillar att laga mat. Hon är snäll och hon gillar också att ta hand om barn på ett bra sätt. |
| Läraren: | Ja ni tänkte lite lite samma här nu. Samma tema liksom. En glad äldre gumma. Tar hand om barn. Och lagar mat. Mycket fantasi. (grupp 3A, högläsningssession 1) |

² Holmberg (2013) använder istället de registerrelaterade termerna *field*, *tenor* och *mode*. I den förståelse av register jag själv utgår ifrån finns det en stark parallell mellan nämnda termer och metafunktionerna (se t.ex. Martin, 1992, 2001; Martin & Rose, 2007).

Huvudpersonens fantasifullhet och speciella relation till barn poängteras ofta under litteraturarbetet. I andra svar anknyter vissa av eleverna också till huvudpersonens namn, tant Mittiprick, varpå läraren och bibliotekarien bekräftar att hon är noggrann och exakt. Samtal av detta slag ingår i en betydelseskapande praktik.

De frågor skolbibliotekarien ställde efter läsningen av de två inledande kapitlen syftade i hög grad till att rekonstruera viktiga händelser eller förhållanden i kapitlen. Ett exempel visas nedan:

Bibliotekarien: Vad var det första som hände? Det första barnet som kom till till tant Mittiprick?

Elev: Det var en flicka som var helt. Vad heter det. Ville inte ta sig *hem*. Och det regnade jättemycket och så går hon och den där tanten vad heter det [ohörbart]

Bibliotekarien: Vad gjorde hon tant Mittiprick när hon träffade flickan? (grupp 3A, högläsningss-
lektion 1)

Samtalet om specifika händelser av detta slag fungerar som ett sätt att kontrollera huruvida eleverna har förstått vad som händer i kapitlet. Det bidrar till en betydelseskapande praktik. I fortsättningen av samtalet anlade två av eleverna ett mer generellt perspektiv på vad som pågår i boken.

Lina: Hon ser barnen. Och sen är det typ som problem. Och sen löser hon deras problem genom att visa hur *hon* gör. Kommer på en massa idéer.

Bibliotekarien: Just det. Hon löser *deras* problem genom att berätta hur hon *själv* hade gjort. ... Tim?

Tim: Övertalar barn att typ städa kan vara roligt och så. Att hon kan göra det till en lek. ... Min pappa säger att [ohörbart].

Bibliotekarien: Rolig pappa. Det där är ju precis det hon gör. Nu märker man att du kunde känna *igen* det hon gjorde. Nått som du själv har varit med om. Mm. Precis. Hon gör ju så att barnen tycker att dom är *nöjda*. Dom är ju inte missnöjda med hennes idéer. Dom är ju nöjda när dom går därifrån. Hon har hjälpt dom. (grupp 3A, högläsningss-
lektion 1)

Linas svar sammanfattar den narrativa struktur som präglar kapitlet: ett problem med barns beteenden introduceras och löses sedan av tant Mittipricks idériedom. En annan elev, Tim, fortsätter på samma spår och gör även en ohörbar återkoppling till en erfarenhet av hur hans pappa gör. Detta bekräftas av bibliotekarien, som dessutom påpekar att eleven just kände igen sig i boken. Hon lyfter också fram hur barnen i bokens kapitel är nöjda med de lösningar som ges.

De övriga kapitlen följer strukturen av att föräldrar som upplever olika problem med sina barn framgångsrikt provar fantasifulla kurer som tant Mittiprick föreslår. Under samtalet som följer upp läsningen av kapitel 2, om en pojke som vägrar städa undan sina leksaker, är frågorna bibliotekarien ställer starkt inriktade mot att rekonstruera hur problemet med pojkens beteende får sin lösning. Ett förkortat utdrag visas nedan.

Walldén

Bibliotekarien: Kan ni berätta vilken kur. Vilken behandling, vilken metod. Vilken medicin som tant Mittiprick tyckte att Huberts mamma skulle testa på Hubert. Vad var det? Receptet? ...

Elev: Hon sa att ... dom inte skulle städa rummet, bädda sängen och fixa med leksaker och sånt.

Bibliotekarien: Precis. Och hur gick det då får Hubert? Och vad tyckte föräldrarna om det här? Vad hände när de slutade gå in i hans rum helt och hållet? ...

Läraren: Ja Adam?

Adam: Han fastnade i rummet. ...

Bibliotekarien: Men Hubert började ju förändras också. Så det var inte bara rummet som förändrades. På vilket sätt började han se annorlunda ut? Och hur började han må? ...

Elev: Han började bli svart under ögonen. (grupp 3A, högläsningslektion 2)

Bibliotekariens frågor sätter fingret på den kur som föreslås av tant Mittiprick samt dess effekt på den städovillige pojken. Det förekom också att bibliotekarien ställde frågor om sådant som inte var explicit utskrivet i boken och som således kan kräva inferenser, såsom varför föräldrarna valde att forsla upp en torr smörgås på en kratta till pojken som inte kunde ta sig ur det stökiga rummet.

Bibliotekarien: Jamen gissa. Varför sa inte tant Mittiprick sätt fast det godaste du har? Vad tror du Tanja? Vad är det hon vill att Hubert ska göra?

Elev: Plocka upp leksaker.

Bibliotekarien: För att vilja göra det så måste han vilja.

Elev: Gå ner.

Bibliotekarien: Lämna rummet. Och om han bara får tråkig mat. Då kommer han till slut vilja komma ut tänker dom. Eller hur? Håller ni med mig? (grupp 3A, högläsningslektion 2)

Bibliotekarien får inget förslag från eleverna, och ställer då vägledande frågor som rekonstruerar problemet som ska lösas. Hon sätter sedan själv fingret på att maten som fördes upp till pojken på krattan var tråkig för att barnet själv skulle vilja gå ut. Detta visar något som är typiskt för de kurer som bokens kapitel handlar om: att föräldrarna ska vidta absurda eller kusliga åtgärder som ska få barnet att välja sluta med sitt beteende. Här rör det sig om att föra upp torftig mat på krattor och därmed, indirekt, att svälta ut ett barn som inte vill städa och har blivit inmurat av sina egna leksaker. En annan kuslig kur som berörs senare i analysen är att föräldrarna planterar frön på en smutsig barnkropp så att det växer ut rädisor. Det kusliga i dessa lösningar, kännetecknande för barnlitteratur, understryks dock inte i kommunikationen bibliotekarien leder om texterna.

Vid högläsningen av det aktuella kapitlet följde bibliotekarien även upp hur problemet med pojkens ovilja att städa får sin lösning.

Bibliotekarien: Ja han ville ju inte missa det roliga. Han visste ju att tant Mittiprick är alltid rolig och barnen alla andra barnen var där. Då ville han ju inte *missa* det och vara den enda. Och kanske bli olycklig och trött. Äta dålig mat. Inte sova så gott. Kanske var ledsen. Såg han det där roliga. Han måste ut. Och hon sa vi väntar på dig, kom. Eller hur? Hon skickar upp det där brevet på krattan. (grupp 3A, högläsningsslektion 2)

Uppföljningen ovan förtydligar hur tant Mittipricks råd och handlingar bidrar till att det för kapitlet centrala problemet löses. Detta följer på vägledande frågor som, likt i föregående samtal, inbjuder eleverna att rekonstruera förhållanden i kapitlet.

Bibliotekarien frågade även hur eleverna ser på tant Mittipricks kurer, något som även läraren gjorde när hon läste det sjätte kapitlet högt som handlar om hur två föräldrar får sina barn att sluta bråka genom att härma barnens beteende genom att iscensätta teatraliska gräl (*Grälmakarsjukan*). Detta är ytterligare ett exempel på tant Mittipricks absurda eller kusliga lösningar, eftersom det är skrämmande för barn att se föräldrar gräla eller, mer allmänt, agera på ett främmande sätt. Ett kort utdrag från ett samtal mellan läraren och en elev visas nedan.

Elev: Jag tycker det var ganska bra för att då skulle dom se hur det känns för mamman och pappan när dom gnäller. Så jag tyckte att det var en bra idé.

Läraren: Ja, mm. Att dom vände på det. (grupp 3A, högläsningsslektion 3)

Elevens svar förhåller sig solidariskt med den föreslagna kuren, att barnen får se "hur det känns för mamman och pappan när dom gnäller". Läraren bekräftar att "dom vänder på det".

Dessa samtal, som kretsar kring vad som händer i kapitlet ingår i ett förståelsearbete med texten som en del av en betydelseskapande praktik (Luke & Freebody, 1999; Walldén, 2020a). Både bibliotekariens uppföljningar och flera av elevernas svar rekonstruerade problem som representeras i kapitlet om barns beteende som ska botas med olika kurer utan att problematisera dem eller samtala mer abstrakt om barnbokens framställning och genretypiska egenskaper. Möjligheterna till att delta i en kritisk, textanalytisk praktik framstod därför som begränsad. Med andra ord erbjuder samtalen eleverna möjligheter att förstå barnboken, medan förutsättningarna för att reflektera kritiskt över boken som framställning skulle kunna stärkas.

I detta avsnitt har jag endast fokuserat på interaktionen i direkt anslutning till högläsningen, som skedde under korta pass som till stor del upptogs av själva läsningen av kapitlet. Boken behandlades även i interaktionen under den uppföljande skrivuppgiften, som utgör fokus för följande avsnitt.

Samtal om kommunikativa funktioner under skrivandet

Det skrivpedagogiska upplägget bestod av två relaterade uppgifter som eleverna genomförde i par: att i rollen som föräldrar skriva ett brev till tant Mittiprick om ett påhittat problem med ett barn samt att i rollen som tant Mittiprick svara på ett brev som ett annat elevpar har skrivit. Under samtal i anslutning till undervisningen

Walldén

poängterade bibliotekarien värdet av att eleverna får uppleva något som inte kan tas för givet i dagsläget: att skriva och ta emot brev. Mitt fokus är i det följande, liksom i föregående, avsnitt på iscensättningen av undervisningen, alltså i detta fall hur bibliotekarien och, i vissa fall, lärarna förbereder och ger återkoppling på elevernas skrivande.

Ideationellt perspektiv: Att konstruera och utveckla ett relevant innehåll

Elevernas skrivande förbereddes på två huvudsakliga sätt av bibliotekarien. Hon ledde en genomgång av exempeltexter skrivna av en klass som hade arbetat med samma bok tre år tidigare samt gemensam konstruktion av en tankekarta som gav uppslag till skrivandet. Den senare aktiviteten fokuserade på det problem som eleverna skulle be om hjälp med i brev 1 eller lösa i brev 2. Konstruktionen av tankekartor fäste därmed uppmärksamheten vid kärnan i det relevanta innehåll som skulle kommuniceras, närmare bestämt beskrivandet av ett problem eller en lösning. Konstruktionen av ett relevant innehåll kopplas i denna analys till den ideationella metafunktionen (Martin & Rose, 2007; Walldén, 2020b). I resultatet nedan uppmärksammas även hur bibliotekarien och eleverna, som en del av ett relevant innehåll, förhåller sig till det "det kusliga" i barnboken.

Under en genomgång inför skrivandet av det första brevet förankrar bibliotekarien uppgiften i det lästa verket genom att fästa uppmärksamheten vid hur tant Mittiprick löser olika problem åt föräldrarna. Ett utdrag visas nedan.

Bibliotekarien: Hon hjälper föräldrarna med barnens problem kan man säga. Kan ni berätta om några problem som ni har läst om i boken? ...

Elev: Jag vill inte duscha-kuren.

Bibliotekarien: Ja, det var ett barn som inte ville duscha. Vad sa tant Mittiprick då för tips?

Elev: Men skulle. Man ska. Man kan behöva säga till barnet att man säger bara du behöver inte duscha. När dom sover. Utan att ... man ska sätta in en rädisa typ i håret och på armarna så att det växer rädisor på den.

Bibliotekarien: Ja. Och vad händer när barnet upptäcker att det växer grönsaker på kroppen? Vad händer med barnet då? Vad tänker barnet? ...

Elev: Att hon ska duscha.

Bibliotekarien: Ja precis. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

I samtalet rekonstrueras kurer tant Mittiprick hittar på för att lösa föräldrarnas problem. Det innebär en sammanfattning av viktiga händelser i de olika kapitlen samt en förankring av det typ av innehåll som ska konstrueras i texterna. Det absurda eller kusliga i att det växer ut rädisor på ett barns otvättade armar (*Rädis-kuren*) berörs inte i kommunikationen. Som en ytterligare förberedelse modellerar bibliotekarien hur eleverna ska göra en tankekarta inför skrivandet av det första brevet.

Bibliotekarien: Kan ni ge ett exempel? Kan ni hitta på ett vanligt problem? Hitta på nåt konstigt som behöver ta hjälp av tant Mittiprick?

Elev: Att inte städa sitt rum.

Bibliotekarien: Ja barnet vill inte städa rummet. [skriver och ringar in] ... Vad har den här föräldern eller föräldrarna försökt att göra då för att lösa det här? Om vi ska börja med det. Vad har dom försökt att göra?

Läraren: Arash

Arash: Att. Om du inte städar får du ingen. Så får du utgångsförbud.

Bibliotekarien: Utegångsförbud har dom provat. Och det har inte funkat förstår vi med det skriver dom i brevet till tant Mittiprick. Utegångsförbud. Vad har dom mer provat dom här föräldrarna? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Genom detta samtal exemplifieras relevant innehåll, i form av misslyckade försök från föräldrarna att komma tillrätta med problemet, att inkludera i texten. Motsvarande sker i introduktionen av den andra skrivuppgiften, men då fäster bibliotekarien istället uppmärksamheten vid förslag på lösningar från tant Mittiprick. Under ett samtal om hur ett problem med att ett barn inte vill packa sin skolväska kan lösas framför en elev att barnet kan slippa packa väskan ”så kommer han vara hungrig och ... vilja packa väskan”. Elevförslaget är typiskt för de som förhandlas muntligt och även skrivs fram till deras texter, så till vida att det inte är påfallande fantasifullt samtidigt som det, i linje med tant Mittipricks kusliga kurer, bygger på att barnet ska komma till insikt genom att försättas i ett obehagligt tillstånd som följd av sitt beteende, i detta fall utan tillgång till mat. Förslaget värderas positivt av bibliotekarien. Hon ifrågasätter dock milt ett annat förslag som rör att muta barnet med godis.

Bibliotekarien: Tror du inte att föräldrarna redan har försökt? Ganska många föräldrar har skrivit såna saker. Och då brukar ju tant Mittiprick komma med en annan lösning. Det brukar ofta vara så att hon låter barnet upptäcka själv. Eller hur? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien kommenterar hur tant Mittiprick, till skillnad från föräldrarna, ”låter barnet upptäcka själv”. Bibliotekarien söker därmed förankra skrivandet i en förståelse av något väsentligt i boken. De absurda eller kusliga åtgärder som tant Mittiprick rekommenderar för att skapa en situation där barnet vill korrigeras görs inte aktuellt inte i detta samtal. De berörs dock under samma moment i den andra elevgruppen, där en elev har föreslagit samma problem som förekommer i kapitlet om *Rädis-kuren* (se ovan).

Mikael: Hon skulle ta några frön. Jag vet inte vad det kallas.

Bibliotekarien: Så eller plantera frön. Man strör dom på kroppen. Var det rädisor?

Mikael: Ja rädisor. Och så tog dom det. Och så skulle dom trycka in det i henne [skratt] Medans hon sov. Och sen skulle det växa saker på henne och så skulle de dra ut rädisor på henne.

Bibliotekarien: Just det. Plantera frön på barnets kropp när hon sover så att hon inte märker det. (grupp 3B, skrivuppgiftslektion 1)

Walldén

I samtalet rekonstrueras tant Mittipricks lösning av problemet som ett uppslag till elevernas skrivande, dock utan att det absurda eller kusliga i att plantera frön på en barnkropp och sedan dra ut rädisor poängteras.

Behovet av att inkludera ett relevant innehåll behandlades även när bibliotekarien gick igenom modelltexter, som en del av brevens struktur eller informationsflöde. Ett utdrag visas nedan. Bibliotekarien har tidigare visat hur brevet inleds på ett relationsskapande sätt (se nästa avsnitt).

Bibliotekarien: Våra barn är så hemska. Ja nu börjar dom direkt att berätta om problemen. Vi har provat att säga slut och stopp men dom lyssnar inte. Sen berättar dom mer. Dom skriker på varandra och säger fula ord. Jaha, här är problemet. Och så berättar dom vad dom har *försökt* göra. Föräldrarna måste ju berätta för tant Mittiprick vad dom har provat för metoder som inte funkar. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien betonar att det framgår vad som är problemet och vad föräldrarna har försökt göra innan. Som nämnts tidigare utgör denna information kärnan i det relevanta innehåll som meddelas i breven. Bibliotekarien understryker den funktion detta har i relation till mottagaren: "Föräldrarna måste ju berätta för tant Mittiprick vad dom har provat."

I genomgången av den andra skrivuppgiften fäste bibliotekarien på ett motsvarande sätt uppmärksamheten vid att presentera en lösning på problemet och förklara varför det fungerar. I utdraget nedan läser hon från ett exempelbrev som handlar om att få ett barn att börja borsta tänderna.

Bibliotekarien: Låt Anna slippa borsta tänderna. Då förstår vi att här är ett barn som inte hade borstat tänderna. Eller hur? Det var problemet. Eller hur? ... Och så står det så här. Ingen kommer vilja leka med henne när hon luktar illa. När man inte har en kompis så känner man sig ensam. Då vill Anna borsta tänderna igen så att hon inte luktar illa. ... Om man inte tvingar barn att borsta tänderna så kommer ju barnet till slut att börja lukta. Och då kommer man inte få ha någon som vill komma och leka med en. Smart. Eller hur? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien poängterar hur brevet presenterar en fungerande lösning på problemet. Det ligger i linje med den typ av lösningar som modellerades under skrivandet av tankekartorna där barnet själv ska komma till insikt och korrigera sitt beteende genom att det hamnar i ett obehagligt tillstånd, i detta fall ensamhet. Detta obehag betonas dock inte av bibliotekarien. Lösningen kommenteras bara som "smart". Även detta exempelbrev saknar mer absurda eller fantasifulla förslag på aktiviteter för att iscensätta situationen. Hur lösningen och förklaringen av varför den fungerar utgör kärnan i meddelandet görs tydligt när läraren sammanfattar strukturen som ska följas:

Bibliotekarien: Man börjar trevligt, sen kommer lösningen. Förklara varför det kommer att hjälpa. Och sen på slutet en trevlig avsändare. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien tydliggör därmed hur lösningen och förklaringen, i textens informationsflöde, ramas in av artiga och relationsskapande formuleringar (se vidare nästa avsnitt).

När bibliotekarien gav respons på breven eleverna skrev i rollen som tant Mittiprick kontrollerade hon att problemen finns med och att de föreslagna lösningarna förklaras ordentligt. Ett utdrag visas nedan.

Bibliotekarien: Eh barnets kompisar kommer tycka att det är äckligt. Men varför kommer *barnet* att vilja tvätta sig för att *kompisarna* reagerade? Vad är det som händer med barnet då? Om ens kompisar tycker att man är äcklig. Hur känns det?

Alexander: Dåligt.

Bibliotekarien: Precis. ... För vad händer om barnet inte tvättar sig och borstar tänderna.

Alexander: Då kommer kompisarna inte att vilja leka med dom.

Bibliotekarien: Ja. Kan ni förklara det på nåt sätt? Barnet vill inte vara utan sina kompisar. Så hur kan man skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår? (grupp 3b, återkopplingslektion)

Bibliotekariens återkoppling är inriktad mot att eleverna ska utveckla svaret i sitt rådgivande brev genom att ge en förklaring till varför den föreslagna lösningen kommer att fungera. Det handlar med andra ord om att inkludera tillräckligt mycket relevant innehåll för att brevet ska kunna uppfylla sitt tänkta sociala syfte, något bibliotekarien fäster uppmärksamheten vid när hon frågar man kan "skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår". Ett elevpar som hade råkat föreslå en lösning som föräldrarna redan hade provat ombeds också att utveckla texten genom att förklara mer, vilket också handlar om att välja ut och kommunicera ett relevant innehåll för att brevet ska fylla sin kommunikativa, rådgivande funktion i förhållande till den tänkta mottagaren.

Ovanstående analys visar hur eleverna genom samtalen med bibliotekarien stöttades i att konstruera ett relevant innehåll med utgångspunkt i väsentliga skeenden i barnboken, i synnerhet olika problem och lösningar. Kommunikationen rörande lösningar på problematiska barnbeteenden innebär samtidigt en bearbetning av barnboken som ingår i en betydelseskapande praktik. Förväntningar på att eleverna skulle konstruera ett innehåll som håller sig nära den skönlitterära texten blir tydliga när en elev, under en genomgång, undrar om de har möjlighet att välja att skriva om ett problem av ett annat slag, såsom om ett djur. Bibliotekarien medger att det är "en rolig idé" men ger sedan anvisning om att skriva som föräldrar till tant Mittiprick om barnen "så att alla gör lika". Möjligheten till en mer kreativ och kritisk bearbetning av barnboken hade ökat med ett större fokus på det fantasifulla och kusliga som inslag i texterna, samt med en öppenhet för att laborera med andra sociala roller och problem i skrivandet. Skrivandet kunde därmed i högre grad fungerat som en resurs för att både fördjupa förståelsen av barnboken och reflektera mer kritiskt över dess framställning.

Walldén

Interpersonellt perspektiv: Att konstruera en roll och en röst

Det skrivpedagogiska upplägget innebar att eleverna skulle ikläda sig två olika roller, som föräldrar respektive som tant Mittiprick. Detta var något bibliotekarien under informella samtal lyfte fram som värdefullt eftersom fantasin stimulerades samtidigt som eleverna fick prova olika sätt att formulera sig. I detta avsnitt belyses hur dessa förväntningar på att eleverna skulle konstruera olika roller och röster synliggjordes i kommunikationen kring texterna och skrivandet. Fokus förflyttades därmed till bibliotekariens och elevernas förhandling om interpersonella kommunikativa funktioner.

Utdraget nedan är från en genomgång av ett exempelbrev som visades inför den första skrivuppgiften.

Bibliotekarien: Och ni ser att dom börjar brevet med att skriva på ett trevligt sätt till tant Mittiprick. För ni kan tänka er hur många föräldrar som skriver till henne. Hon bryr sig bara om dom som är trevligast. Skriver trevligaste breven. Då skriver ni *kära* tant Mittiprick. Att hon verkligen ska känna att dom gillar henne. Och så frågar dom hur mår du. Och det skriver man ofta i ett brev. Man börjar inte att prata om sig själv bla bla utan: Hur mår du? (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

I instruktionen fäster bibliotekarien uppmärksamheten vid textens informationsflöde – hur brevet ska inledas – men också hur denna inledning har en relationsskapande funktion i ett sammanhang när mottagaren har en hög status: genom formuleringen ”ni kan tänka er hur många föräldrar som skriver till henne ... bryr sig bara om dom som är trevligast”. Bibliotekarien poängterar även hur omsorg om mottagaren uttrycks genom brevtypiska formuleringar, såsom ”kära” och ”hur mår du”, samt den relationsskapande funktionen hos brevet avslutning.

Bibliotekarien: Och så slutar dom brevet på ett sånt där. Att dom verkligen *ber* henne om hjälp. ”Snälla hjälp oss.” Så att hon verkligen ska lyssna. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Formuleringar som ”så att hon verkligen ska lyssna” för uppmärksamheten till hur brevet ska uppfylla sitt kommunikativa syfte, i detta fall att mottagaren, tant Mittiprick, ska vilja svara och dela med sig av ett råd. Detsamma sker under genomgången av det andra exempelbrevet.

Bibliotekarien: Snälla kan du hjälpa mig? Du kan ju allt! Ni ser den här föräldern *smörjer* tant Mittiprick litegrann så att hon ska känna att hon är jättesmart. Hon heter Minna, alltså barnet. Trötta hälsningar. Ni hör mamman är helt slut. Så tant Mittiprick ska verkligen *vilja* hjälpa er. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 1)

Bibliotekarien betonar hur skribenten smörjer tant Mittiprick, vilket återigen stryker under formuleringar för att kommunicera med någon i en expertroll. Hon ger också exempel på avslutande formuleringar som ska säkerställa att brevet kan uppfylla den kommunikativa funktionen: ”så att hon ska känna sig jättesmart ... ska verkligen *vilja* hjälpa er”. Dessa innehåller positivt värdering (”Du kan ju allt”) och uttryck för

känslor ("Trötta hälsningar") som, tillsammans med de artiga formuleringarna eleverna ombeds inleda med, blir en del av den röst de förväntas konstruera i rollen som föräldrar.

När bibliotekarien gav återkoppling på breven som eleverna skrev i rollen som tant Mittiprick följde hon upp hur de svarade på artiga inledande formuleringar, såsom att de behövde svara på hur de mår för att "visa att man har läst". Detta handlar om att följa relationsskapande artighetskonventioner snarare än om att utbyta väsentlig information. I ett samtal med ett annat elevpar betonar bibliotekarien istället i vilken ordning delarna behöver komma.

Bibliotekarien: Kan man tänka sig att hon säger jag mår bra före jag ska hjälpa er? Förmodligen skrev ni väl så här. Hej. Eller Amanda och Janko skrev hur mår du? Och sen skrev dom om problemet. Kan det vara så? Kan man tänka sig att flytta upp jag mår bra där? ... Det är lite tokig ordning där. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Här ligger fokuset mera på själva informationsflödet än på den relationsskapande funktionen., När bibliotekarien modellerar hur eleverna ska skriva brev i rollen som tant Mittiprick gör hon dem uppmärksamma på hur de behöver konstruera en annan typ av röst än i det första brevet när de var föräldrar. Uppgiften introducerades på följande sätt:

Bibliotekarien: *Föräldrarna* när dom skrev brev. Alla föräldrar har ju skrivit så här. Hjälp och snälla. Ni har verkligen varit *noga* med att vara tydliga med att ni behöver hjälp. Det var ju för att skriva det *trevligt* så att hon verkligen ska vilja svara. Men tant Mittiprick. Hon är ju inte som föräldrar. Hur tror ni att *hon* låter när hon svarar? Kommer ni ihåg hur hon lät i boken när hon pratade med föräldrarna? Vilken typ av stil har hon när hon pratar? ...

Elev 1: Alltså glad för att hon liksom äntligen vill henne nånting. Och så typ hjälpa.

Läraren: Ja. Hon blir glad för att ha nån att hjälpa. Okej. Nån som tänker nåt annat? Emma?

Elev 2: Typ självklart. Så här ska du göra och så.

Läraren: Precis. Tydlig och rak liksom. Så här ska ni göra. ... Trevlig men tydlig. Bestämd. Mm. Absolut.

Bibliotekarien: Jag tror att det är *precis* så. Eh så här är hon ju. Hon är ju glad och trevlig. Hon är också väldigt tydlig och bestämd. Hon kommer inte ge såna här svar som är lite svåra att förstå utan mer så här. Gör så här och gör så här så kommer det att bli bra. (grupp 3A, skrivuppgiftslektion 2)

Bibliotekarien inleder med att lyfta fram den vädjande röst eleverna förväntades konstruera i rollen som föräldrar och frågar sedan "vilken typ av stil" tant Mittiprick har när hon pratar med föräldrarna i boken. Hon betonar att tant Mittiprick inte är "som föräldrar". Läraren deltar genom att fördela ordet och bekräfta olika förslag: "Trevlig men tydlig". Även bibliotekarien bekräftar och stryker under att hon låter "tydlig och bestämd", med svar som är lätta att förstå. Med andra ord fäster hon uppmärksamheten vid vad som kan känneteckna den mer auktoritativa röst som kan associeras med en expertroll.

Walldén

Under de återkopplande samtal om det andra brevet återkommer bibliotekarien till hur tant Mittiprick har en annan röst än föräldrarna.

Bibliotekarien: Kommer du ihåg nu vad vi pratade om igår? När man är tant Mittiprick, då är man ju inte som föräldrarna. Då är man på ett annat sätt. Vad är det man ska tänka på när man svarar? ...

Kim: Man ska typ säga hej alltså. Jag vill hjälpa dig. Och sen alltså. ... Alltså man skriver typ alltså med lösningen och sen man är bestämd vad man ska skriva.

Bibliotekarien: Mm. Varför har man en bestämd röst när man skriver? Som tant Mittiprick.

Kim: Tant Mittiprick var det för att hon vet ju allt för hon är klok.

Bibliotekarien: Precis. Hon har ju koll och hon är självsäker. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Sättet eleverna formulerar sig på följs sedan upp när bibliotekarien kommenterar deras texter. I utdraget nedan ger bibliotekarien respons på ett brev där eleverna inleder brevet med att direkt presentera en lösning.

Bibliotekarien: Innan man börjar säga pumpa ut fotbollen kanske man ska säga tack för ert brev eller nånting. För hon är väldigt snabb att börja prata om problemet. Kommer ni ihåg det här att vi pratade om? Det här tack för ert brev eller jag ska hjälpa er. Nånting sånt här som lugnar dom här föräldrarna. (grupp 3B, återkopplingslektion)

Bibliotekarien betonar hur eleverna behöver inleda med artiga formuleringar, i linje med det informationsflöde som har modellerats, och att det fyller funktionen att "lugn[a] dom här föräldrarna".

Analysen visar att bibliotekarien förmedlar tydliga förväntningar på att eleverna ikläder sig och anpassar språket till olika roller. Dessa samtal om tant Mittiprick och hur hon skiljer sig från föräldrarna ingår dessutom i en betydelseskapande praktik, eftersom fokus hamnar på personlighetsdrag hos barnbokens huvudperson (Walldén, 2019b: 2020b). Det är dock intressant att notera vilka specifika personlighetsdrag som bibliotekarien lyfter fram. Vid sidan av att betona hur tant Mittiprick är bestämd, såsom även gjordes under högläsningen av barnboken, hade det återigen varit möjligt att i högre grad framhäva det fantasifulla och kusliga i de lösningar hon föreslår. Ett sådant fokus hade kunnat förstärka upplevelsen av boken som ett skönlitterärt verk, och även öppnat upp för en mer kritisk förståelse av det lästa.

Ett positivt bedömt exempel

Nedan visas hur bibliotekarien ger återkoppling på en text som i hög grad lever upp till hennes förväntningar om hur brevet skulle se ut.

Bibliotekarien: Hej Elana och Zahraa. [läser från elevernas brev] Tack för brevet. Vi ska hjälpa hjälp er. Ni ska hjälpa hjälp er?

Emma: Det var för att det var stressigt så.

Bibliotekarien: Jaha. Det har du berättat tror jag. [fortsätter läsa] Låt dom skrika så att dom blir hesa så dom inte kan skrika mer. Om det inte funkar så gör så här. När dom skriker, spela in. Och sen ge dom hörlurar och ställ in på maxvolym och sen låt dom lyssna på sitt eget gap. Det kommer garanterat att funka. Lycka till. Kram tant Mittiprick. Det var ett jättebra svar. Dels för att ni hade. Ni började med att det ska hej till båda. Och sen tack vi ska hjälpa er. Sen kommer ett förslag. Och så kommer ett till förslag och förklarar att dom blir hesa. Då kommer dom inte att kunna skrika. Och sen att man förstår att det är jobbigt att lyssna på sitt eget skrik. Att ni använder ordet gap är också bra. För nu har ni olika ord i brevet. Det kommer garanterat funka. Då blir dom ju lugna. Utropstecken också. Hon har ju energi. Det har vi pratat om. Och lycka till är också fint. Det var väl jättebra. Allt finns med. (grupp 3A, återkopplingslektion)

Bibliotekarien anmärker på ett överflödigt ord men berömmar sedan hur eleverna inleder artigt och med en försäkran att hjälpa föräldrarna samt hur de i slutet av brevet garanterar att lösningen kommer att fungera: "Då blir dom ju lugna". Läraren kommenterar också hur de använder sig av utropstecken med hänvisning till att tant Mittiprick är energisk samt att det är fint att avsluta med "lycka till". I linje med vad som visades i föregående avsnitt ger bibliotekarien också positiv återkoppling på hur de kommer med ett förslag och förklarar hur det kommer att fungera. Med andra ord har eleverna, enligt bibliotekariens bedömning, konstruerat ett relevant innehåll, en passande röst och ett ändamålsenligt informationsflöde.

Något som sannolikt bidrar till bibliotekariens positiva bedömning av ovanstående text men inte nämns uttryckligt är att eleverna, i linje med de lösningar som tant Mittiprick föreslår och medverkar till i boken, ger kreativa förslag på sådant föräldrarna aktivt kan göra för att få barnen att komma till insikt om beteendet, i detta fall att spela in barnen när de skriker och låta dem lyssna på det. Sådana förslag är något som saknas i flertalet av elevernas texter, vilket framstår som väntat eftersom det inte heller prioriterades under genomgången av uppgiften. Elevernas lösning påminner om kuren i kapitlet *Grälmakarsjukan* men har inte en lika tydligt kuslig prägel: att lyssna på ett inspelat gräl kan vara otäckt men är inte främmande på samma sätt som att uppleva föräldrar iscensätta kraftiga gräl. Det absurda och kusliga i tant Mittipricks kurer har inte förankrats i kommunikationen som rörde boken och skrivandet och ingår således inte tydligt i det relevanta innehåll eleverna ska konstruera och den roll de ska ikläda sig i och anpassa språket till.

Diskussion och slutsatser

Jag inleder med att diskutera vilka möjligheter de uppföljande skrivuppgifterna gav eleverna att bearbeta den lästa barnboken och samtidigt realisera kommunikativa funktioner (frågeställning 2). Sedan förflyttar jag fokus till vilka möjligheter den integrerade läs- och skrivundervisningen gav eleverna att förstå boken och reflektera kritiskt över dess framställning (frågeställning 1). Slutligen diskuterar jag, utifrån svaren på dessa frågor, värdet av att integrera litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv i både undervisning och forskning.

Undervisningen som leds av bibliotekarien har flera egenskaper kännetecknande för en välbalanserad och stöttande skrivpedagogik (jfr Holmberg & Walldén, 2019a,

Walldén

2020b; Wirdenäs, 2010; Yassin Falk, 2017). Skrivandet av breven förankras på ett tydligt sätt i boken, vilket innebär att eleverna både får ett kontextuellt stöd och en möjlighet att bearbeta den lästa texten skriftligt samtidigt som de uppmanas utveckla ett relevant innehåll (ideationell metafunktion). Upplägget innebär också att eleverna inte främst skriver breven till läraren utan till varandra, utifrån de roller de tilldelas med utgångspunkt i läsningen av boken. Bibliotekarien gör eleverna uppmärksamma på den relationsskapande funktionen hos exempelvis frågor samt formuleringar som, utifrån de två olika roller eleverna väntas inta, är vädjande, smickrande, betryggande och auktoritativa formuleringar. I sin återkoppling betonar hon sedan hur deras texter fungerar i relation till den tänkta mottagaren. Förväntningen att eleverna ska konstruera olika röster och skriva mottagaranpassat görs därmed tydlig (interpersonell metafunktion).

Brevens struktur (textuell metafunktion) hamnar i fokus både under genomgången av exempeltexter och i de återkopplande samtalen, men relateras tydligt till behovet att tillräckligt redogöra för och motivera de lösningar som presenteras i breven samt att inleda och avsluta breven på ett trevligt och relationsskapande sätt. Bibliotekariens genomgångar och återkoppling visar hur de språkliga metafunktionerna samspelar i språkanvändning för att uppfylla kommunikativa mål, även om en mer explicit modellering av användbara språkliga resurser saknas.

Resultatet stärker bilden av att de språkliga metafunktionerna kan vara en fruktbar utgångspunkt för en stöttande och välbalanserad skrivpedagogik, samt motverka ett ensidigt fokus på textstruktur (jfr Holmberg, 2012; Walldén, 2019a; Yassin Falk, 2017). En möjlighet kan samtidigt ses att förstärka förberedningen av skrivuppgiften. Det kan ske genom att, med stöd i systemisk-funktionell lingvistik, mer explicit modellera hur talhandlingar och resurser för värderande språkbruk kan användas för att skapa en relation till mottagaren (Martin & White, 2005; Walldén, 2020b). För att öka elevernas möjligheter att inkorporera fantasifulla och främmande inslag i de lösningar de föreslog i sina brev, som en del av ett barnbokspräglat relevant innehåll, hade det sannolikt varit fruktbart att i klassrumssamtalet understryka dessa egenskaper hos barnboken, både under högläsningen och i förberedelsen av skrivuppgiften. Didaktisk kunskap om såväl språk som litteratur är betydelsefulla i iscensättningen av komplexa undervisningsupplägg där läsande och skrivande samspelar.

Det återstår att diskutera vilka möjligheter till meningsfull och kritisk bearbetning av en barnbok som kan ses i ett undervisningsupplägg där läsande och skrivande integreras. Under högläsningen i föreliggande studie förde bibliotekarien och lärarna uppmärksamheten till egenskaper hos tant Mittiprick och till lösningen av de olika komplikationer som var centrala i bokens kapitel. Interaktion erbjöd möjligheter att rekonstruera viktigt innehåll och göra inferenser, något som har poängterats som betydelsefullt i tidigare forskning (Lindholm, 2019; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Walldén, 2019c). Detta kan ses som delar av en betydelse-skapande praktik som följdes upp i skrivuppgiften där eleverna på ett tydligt sätt fick delta i en textanvändande praktik (Luke & Freebody, 1999) genom att skriva brev baserat på det lästa.

Att eleverna genom bibliotekariens sätt att leda interaktionen involverades i ett förståelsearbete med barnboken som togs vidare när den bearbetades skriftligt är en tydlig förtjänst. En potential kan skönjas i att ta steg mot en textanalytisk praktik där kapitlens framställning, i form av problem som får fantasifulla och kusliga lösningar av tant Mittiprick, diskuteras mer explicit samt i termer av den syn på barn och barnuppfostran som förmedlas. Med tanke på dagens medieutbud uppfattar förmodligen varken barn eller vuxna tant Mittipricks lösningar som särskilt kusliga eller främmande. Det finns inte desto mindre en möjlighet att sätta fingret på de absurda och fantasifulla inslagen för att objektifiera den aktuella barnboken och göra det möjligt för eleverna att dra paralleller till andra texter de har erfarenhet av. Det kan röra sig om allt ifrån mer moderna berättelser för barn som sannolikt behandlar helt andra typer av komplikationer, till erfarenheter av till exempel sagor eller skrönor med sensmoral som på olika sätt visar faror med ur vuxenperspektiv problematiska beteenden. Kunskap om genretypiska drag kan vara en resurs i sådana samtal. Kritiska diskussioner om tant Mittipricks kurer hade även kunnat ge skrivandet en starkare förankring i det lästa verket samt uppslag till mer kreativa lösningar, där den lästa texten kan omstöpas på olika sätt (Janks, 2010) och ge större utrymme åt att föra in det absurda, kusliga och främmande (Kelen, 2017; Trites, 2001). Möjligheten att synlig- och medvetandegöra elevernas befintliga erfarenheter av att delta i litteracitetspraktiker både hemma och i skolan skulle också öka, vilket har poängterats som viktigt i tidigare forskning (Duek, 2017; Fast, 2007; Schmidt, 2013; Winlund et al., 2017).

För att realisera en undervisning av ovanstående slag krävs en integrering av läsande och skrivande som jag hoppas att denna studie kan ge inspiration till. Studien visar även på möjligheten att ur forskningssynpunkt knyta litteratur- och skrivdidaktiska perspektiv närmare varandra genom att kombinera teorier och analytiska begrepp som relaterar till barnbokslitteratur, litteracitetspraktiker och kommunikativa funktioner. Därigenom ökar förutsättningarna för att belysa komplexiteten i de avvägningar som lärare behöver göra när de integrerar läsande och skrivande i undervisningen. En sådan avvägning kan vara att föra in mer av barnbokens särart i förståelsearbetet, textskapandet och de potentiella kritiska praktiker som bygger på det lästa. En mer utvecklad tillämpning av analysmetoden i denna studie skulle kunna innebära att införa fler perspektiv från barnboksforskning, operationalisera SFL-analys på ett mer textnära sätt och utveckla analysen av litteracitetspraktiker genom fler specificerade kategorier eller läsarter. Möjligheten finns också att förflytta fokus från den vuxnes styrande och stöttande roll till att mer detaljerat belysa hur eleverna laborerar med olika roller, tar olika resurser i bruk och på andra sätt visar en förståelse för eller kritisk medvetenhet om barnböcker under litteraturarbete.

Walldén

Referenser

- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modelling, and interaction in the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–10. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Engdahl, H. (2003). *Den enskildes form*. Tidskrift.nu. (Originalutgåvan publicerad 1992). <http://www.tidskrift.nu/artikel.php?id=653>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Freedman, A. (1994). "Do as I say": the relationship between teaching and learning new genres. I A. Freedman & P. Medway (Red.), *Genre and the new rhetoric* (s. 191–210). Taylor & Francis.
- Freud, S. (2003). *Das Unheimliche*. Penguin classics. (Originalutgåvan publicerad 1919).
- Halliday, M. A. K. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. (4 ed.) Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I T. Hestbaek Andersen & M. Boeriis (Red.), *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (s. 221–245). Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I S. Hållsten, H. S. Rehnberg & D. Wojahn (Red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 53–72). Södertörns högskola.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, text-samtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & Stil*, 105–131.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Kelen, C. (2017). Woods where things have no name: An Investigation of "The Teddy Bears Picnic". I C. Kelen & B. Sundmark (Red.), *Child autonomy and child governance in children's literature: Where children rule* (s. 173–189). Routledge.
- Kimmel, E. A. (1979). Towards a theory of children's literature. *Language Arts*, 96(4), 357–362.

- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Bokförlaget Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1995).
- Lemke, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. (2 uppl.) Oxford University Press.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I A. Ewald & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Liber.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (s. 11–25). ASLA.
- Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 173–196). Gleerups Utbildning.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*. <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/oce3d5e75744de3doddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- MacDonald, B. (1986). *Tant Mittiprick*. Barnboks förlaget Läseteket. (Originalutgåvan publicerad 1948).
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (2001). Language, register and genre. I A. Burns & C. Coffin (Red.), *Analyzing English in a global context: a reader* (s. 151–166). Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mills, C. J. (2001). "Powders and pills to help cure children's bad habits": The medicalization of misbehavior in Mrs. Piggie-Wiggle. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(4), 188–197. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1564>
- Myhill, D. & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. (3 uppl.) Studentlitteratur.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriptbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriptbrukshistoria och skriptpraktiker*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]
- Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]
- Nygård Larsson, P. (2018). "We're talking about mobility:" Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>

Walldén

- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Olvegård, L. (2014). *Herravälde. Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xcio102_1
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiat-uppsats, Stockholms universitet].
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Skolforskningsinstitutet.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 6(17), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Trites, R. S. (2001). The uncanny in children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(4). <https://doi.org/10.1353/chq.0.1363>
- Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning & lärande*, 5(2), 100–120.
- Walldén, R. (2019a). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Malmö universitet. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, R. (2019b). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3-4), 36–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>
- Walldén, R. (2019c). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning & lärande*, 7(2), 95–110.
- Walldén, R. (2020a). Interconnected literacy practices: exploring work with literature in adult second language education. *The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rel9202>
- Walldén, R. (2020b). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: språk, texter och samtal*. Studentlitteratur.
- Walldén, R. (2020c). "It was that Trolle thing." Negotiating history in grade 6: A matter of teachers' text choice. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100884>
- Westman, M. (2018). *Tidig skrivundervisning. Del 5: Text och textbegrepp*. Läslyftet,

talen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/036_tidig-skrivundervisning/del_05/5.%20Text%20och%20textbegrepp.pdf

Winlund, A, Lyngfelt, A. & Wengelin, Å. (2017). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan, *Educare*, 17(1), 50–71. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.4>

Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]

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



OPEN  ACCESS

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

Rikta blicken mot texten

Cecilia Rosenbaum, Ulla Runesson Kempe & Anette Svensson

Sammanfattning

Inom svensk forskning om läsundervisning har det framhållits att elever redan på mellanstadiet (åk 4-6) behöver utveckla litterär kompetens och få vägledning i hur de kan angripa och bearbeta en text för att utveckla fördjupad läsförståelse. Syftet med föreliggande artikel är att ge ett kunskapsbidrag beträffande hur undervisning som syftar till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag kan utformas. En specifik litteraturdidaktisk aktivitet som utvecklats inom ramen för en Learning study i årskurs 4 och 5 studerades närmare. Syftet med undervisningen var att eleverna skulle utveckla sin förmåga att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag utifrån en läst text. 15 timmars videospelade lektioner, där samma berättelse användes i samtliga cykler, analyserades med utgångspunkt i variationsteori. Analysen visar att de olika cyklerna erbjöd olika lärandemöjligheter beroende på hur läraren gav instruktioner till lärandeaktiviteten, hur uppgiften formulerades och utformades, om texten och huvudpersonens karaktärsdrag kom i fokus och relaterades till varandra samt vilka aspekter som öppnades upp som dimensioner av variation.

Nyckelord: variationsteori, Learning study, mellanstadiundervisning, litteraturdidaktik, läsförståelse, litterär kompetens, inferenser, karaktärsdrag



Cecilia Rosenbaum är verksam som rektor och affilierad till Jönköping University. Hon har deltagit i forskarskolan Learning study och hennes licentiatuppsats heter Med inferenskunnande i fokus. Cecilia har arbetat som mellanstadielärare i 25 år.



Ulla Runesson Kempe är seniorprofessor vid Jönköping University och gästprofessor vid Wits School of Education, University of the Witwatersrand, Johannesburg, Sydafrika. Hon driver och utvecklar forskning med Learning study som ansats.



Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är litteraturdidaktik med fokus på medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande.

Abstract

In Swedish research on reading instruction, it has been emphasized that students already in middle school (grades 4-6) need to develop literary competence and receive guidance on how they can process a text in order to develop in-depth reading comprehension. The aim of the article is to contribute with knowledge regarding how teaching that aims to develop the ability to draw conclusions about a fictional protagonist's character traits can be designed. A specific activity focusing literature education that was developed within the framework of a Learning study in grades 4 and 5 was studied in more detail. The purpose of the teaching unit was that the students would develop their abilities to draw conclusions about a protagonist's character traits in a fictional text. 15 hours of video-recorded lessons, where the same story was used in all cycles, were analyzed using variation theory. The analysis shows that the different cycles offered different learning opportunities depending on how the teacher gave instructions to the learning activity, how the task was formulated and designed, if the text and the protagonist's character traits came into focus and related to each other, and which aspects were opened up as dimensions of variation.

Keywords: Variation theory, Learning study, Middle school education, Literature education, Reading comprehension, Literary competence, Inferences, Character traits

Introduktion

När elever börjar på mellanstadiet är det betydelsefullt att de erbjuds möjligheter att utvecklas som läsare och tillgodogöra sig berättelser på ett fördjupat sätt. Under många år har fokus på läsförståelseundervisningen på mellanstadiet i stort sett gått ut på att elever ska automatisera sin läsning och att de ska stimuleras till att bli lustläsare (Ewald, 2007). Detta har medfört att de inte har fått möjligheter att utveckla sin litterära kompetens, det vill säga förmåga att identifiera ett litterärt verk och dess konventioner (Culler, 2011). Roe (2014) poängterar att det behövs undervisning i läsning även efter nybörjarundervisningen på lågstadiet, men att denna ibland uteblir. Även i flera svenska studier, där läsförståelseundervisning på mellanstadiet har undersökts, framkommer det att elever inte erbjuds tillräckligt med möjligheter att utveckla sin läsförståelse (Eriksson Barajas 2002; Ewald, 2007; Schmidt, 2013; Westlund, 2013). Internationell forskning (t.ex. Block & Duffy, 2008; Pearson & Cervatti, 2017) visar hur betydelsefullt det är att lärare aktivt hjälper sina elever att använda lässtrategier, till exempel hur de ska ta sig an texter och hur de ska bearbeta dem samt vikten av att eleverna uppmuntras till att tolka och dra slutsatser utifrån texten. Eckerholms studie (2018) och Skolinspektionens granskning (2016) visar att lässtrategier på senare år har fått ett genombrott i läsförståelseundervisningen på mellanstadiet. Dock finns det fortfarande ett utvecklingsbehov beträffande hur lärare aktivt kan hjälpa elever med ett strukturerat stöd som leder till att deras läsförståelse och texttolkning utvecklas. Även Skolforsningsinstitutets kunskapsöversikt (2019) om läsförståelse och undervisning om lässtrategier visar att det finns ett fortsatt behov av och ökad kunskap om hur lässtrategiundervisning kan användas på ett framgångsrikt sätt, men

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

också att lässtrategiundervisningen behöver problematiseras och undersökas vidare.

Föreliggande studie, som bygger på en interventionsstudie med Learning study som ansats (Rosenbaum, 2019), vill ge ett bidrag till kunskap om hur undervisning, som syftar till att utveckla litterär kompetens, kan utformas och vad som kan vara betydelsefullt i undervisningssituationen för att ge elever möjlighet att utveckla sådan kompetens.

Forskning om undervisning i läsförståelse och litterär kompetens

Flera studier visar att samtal om och gemensamma reflektioner över lästa texter lyser med sin frånvaro i undervisningen och att elever mestadels lämnas att förstå texter på egen hand (Eriksson Barajas, 2002; Ewald, 2007; Schmidt, 2013; Westlund, 2013). Textsamtal (både mellan elever men också då det förekommer stöttning av lärare) där elever får reflektera, tolka och analysera texter, kan således antas vara sällsynt förekommande. Textsamtal är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse (Schmidt, 2013; Westlund, 2013), men Wilkinson med kollegor (2015) påvisar att inte alla textsamtal leder till att läsförståelsen fördjupas. Langer (2011), liksom Cohen och Grossman (2016), framhåller att textsamtal inte nödvändigtvis innebär möjligheter att tolka texter eller erbjuder tillräckliga utmaningar för eleverna.

Både i Skolforskningsinstitutets (2019) kunskapsöversikt och den statliga litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) framhålls att elever behöver möta mer utmanande och krävande texter om de ska kunna utveckla sin läsförståelse och tolkningsförmåga. Även Jönsson och Öhman (2015) understryker att de skönlitterära texter som används i läsförståelseundervisningen behöver utmana eleverna i tolkning och analys. Boglind och Nordenstam (2015) anser att elever redan på låg- och mellanstadiet ska uppmuntras till litteraturanlys i undervisningen. De menar att eleverna ska få möjlighet att träna på att analysera texter genom att söka sig bortom det som står explicit uttryckt i texten och därmed erhålla en djupare inblick i och förståelse av berättelsen. Detta kan, enligt Boglind och Nordenstam (2015), ske genom en undervisning där eleverna får övning i hur man analyserar en litterär text till exempel genom att uppmärksamma berättelsens karaktärs- och miljöbeskrivningar, berättarperspektivet, textkopplingar, budskap, tema, symbolik samt berättelsens stil och språk. Elever behöver ges möjligheter såväl till det kreativa och tolkande sättet att läsa som till att brottas med och vrida och vända på de texter de läser, så att de får övning i att analysera dem (Kåreland, 2015). Samma argument framförs av Langer (2011) och Cohen och Grossman (2016); elever behöver utmanas i undervisningen och få möjligheter att tolka texter och förkovra sig i litterär förståelse.

Kåreland (2009) konstaterar emellertid att elever sällan får träna på att analysera litteratur. Istället är det elevernas egna idéer, tankar och erfarenheter, vilka i regel inte har förankring i texten och således inte utmanar dem, som kommer i fokus i undervisningen. Nikolajeva (2002) visar till exempel att, de frågor som eleverna ska besvara efter att ha läst en text vanligen handlar om vem huvudpersonen är och vem i texten de identifierar sig med. Hon menar att frågor av detta slag inte hjälper elever att tränga djupare in i en text. Detta problem har identifierats även när det gäller un-

dervisning av äldre elever. I en studie visar Tengberg (2019) att högstadieelever sällan ställs inför intellektuellt krävande och utmanade uppgifter i svenskundervisningen och att de sällan får explicit undervisning i lässtrategier av sina lärare. Enligt Johansson (2015) och Schmidl (2008) är det vanligt förekommande att huvudvikten i undervisningen läggs på upplevelseläsning och personliga tolkningar med svag förankring i texten, framför den analytiska läsarten som innebär att uppmärksamheten riktas mot och utgår från den litterära texten. En sådan pedagogisk inriktning, som innebär en personlig identifikation med texten och ett erfarenhetsutbyte under demokratiska former (Bergöö, 2005), har enligt Degerman (2012) tagit för stor plats i läsförståelseundervisningen. Om den subjektiva och personliga läsningen får för stort utrymme kan det ske på bekostnad av att elever ytterst sällan ges möjligheter att distansera sig och förhålla sig objektivt till den skönlitterära texten (Degerman, 2012).

Boglund och Nordenstam (2015) framhåller, som tidigare nämnts, att litterär kompetens är värdefull att utveckla redan på mellanstadiet och att detta arbete inte bör vänta till högre stadier. Sålunda är det relevant att arbeta med textbaserad litteraturanlys i mellanstadiet och därigenom både låta elever möta mer utmanande texter och genomföra ett mer utmanande arbete med de texter de läser. Att utveckla en sådan litterär kompetens kan bland annat innebära att kunna analysera, reflektera, göra inferenser, tolka och dra slutsatser av texter som elever läser eller lyssnar på. Det kräver ett textbaserat fokus, texträrlighet i och utanför texter samt en medvetenhet om vad i den aktuella texten som bör uppmärksammas (Culler, 2011; Rosenbaum, 2019).

För att uppnå detta behövs, enligt Tengberg (2019), en undervisning som främjar tolkning av texter, där eleverna får intellektuella utmaningar till grundlig textbearbetning, det vill säga en undervisning som stödjer eleverna att angripa texter i syfte att kunna tolka dem och få en fördjupad läsförståelse. Det vilar således ett stort ansvar på läraren att möjliggöra och leda textsamtal samt att kunna utforma uppgifter där eleverna utmanas i läsförståelse, texttolkning och analys. För att kunna skapa en undervisning som fyller dessa krav, behöver emellertid läraren ha kunskap om vad förmågan innebär, vad som krävs för att den ska utvecklas och vad eleverna behöver lära sig för att utveckla förmågan i fråga (Runesson, 2017). Runesson anser att när lärarna har kunskap om detta behöver de också säkerställa att det synliggörs och lyfts fram i undervisningen.

Flera forskare, bland annat Andersen med kollegor (2019), Langer (2011) och Nikolaeva (2002), påvisar vikten av att i undervisningen reflektera över karaktärer i berättelser, eftersom en sådan reflektion är betydelsefull för elevers utveckling av läsförståelse, litterära kompetens och läsoplevelse. I en omfattande interventionsstudie, av Rosenbaum (2019), studerades vad elever i årskurs 4 och 5 behövde lära sig för att utveckla förmågan att kunna dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag. Det övergripande syftet i denna studie var att utröna vad som var kritiskt för att eleverna skulle utveckla förmågan till inferensläsning, det vill säga att tolka textens detaljer, hitta luckor i texten och dra slutsatser av både det som är explicit och det som är implicit uttryckt och koppla dessa slutsatser till sina tidigare kunskaper (jfr Keene & Zimmermann, 2013).

Genom att jämföra skillnader mellan hur eleverna drar slutsatser från en skönlitterär text före och efter att de har undervisats, visade Rosenbaum (2019) att det var möjligt att identifiera vad som var kritiskt för elevernas möjligheter att utveckla förmågan att dra slutsatser. Resultaten visade att för att utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag är det avgörande att eleverna tar fasta på och urskiljer vissa aspekter i texten. Det är kritiskt att de (a) urskiljer att en huvudpersons karaktärsdrag har sin utgångspunkt i texten, (b) i texten urskiljer beskrivningar av hur huvudpersonen till exempel agerar, eftersom detta kan ge bidrag till slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag, (c) erfar att, när slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag relateras till dennes agerande, går det att urskilja vad i texten slutsatsen grundar sig på och (d) erfar att slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag kan urskiljas när de kopplas till en karaktär som finns utanför berättelsen (Rosenbaum, 2019).

Denna artikel bygger på data från Rosenbaums (2019) studie och de specifika forskningsfrågorna är:

- Vilken betydelse har uppgifters utformning och lärares instruktioner för vad som kommer i fokus i undervisningen?
- Hur påverkar detta elevers möjligheter att utveckla en avsedd förmåga?

Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten för studien är variationsteori (Marton & Booth, 1997; Marton, 2015). Denna har använts både i den interventionsstudie varifrån data är hämtad och för att besvara forskningsfrågorna i denna artikel. Variationsteori, vilken sätter förmågan som ska utvecklas, det vill säga lärandeobjektet, i fokus, stipulerar att lärande innebär att se, uppfatta eller erfara något på ett nytt sätt. Hur något erfars har att göra med vilka aspekter av lärandeobjektet som kommer i fokus för uppmärksamheten. Vissa aspekter kommer i fokus och blir urskilda, medan andra förblir i bakgrunden och blir inte urskilda. Vissa aspekter urskiljs enskilt och i sekvens, medan andra relateras till varandra och urskiljs samtidigt. För att något ska erfaras på ett nytt sätt, måste nya aspekter uppmärksammas och urskiljas, samt relateras till andra, nya eller redan urskilda aspekter (Marton, 2015; Runesson, 2017). Exempelvis visade Rosenbaum (2019), i ovan refererade studie, att för att eleverna skulle kunna dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag behövde de först erfara skillnaden mellan sådana karaktärsdrag som finns beskrivna i texten och de slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag som kan dras utifrån en text. För att en aspekt ska kunna bli urskild måste den således erfaras som något som kan variera, vilket innebär att något kan förhålla sig på ett annat sätt.

Vi lär oss således genom att se och bli medvetna om skillnader – inte likheter (Marton, 2015). Vi förstår, till exempel, vad som är skönlitteratur när vi har erfart vad som inte är skönlitteratur (t.ex. sakprosa) eftersom vi då har erfart en kontrast. Det ges möjlighet att urskilja en aspekt om den öppnas upp som en dimension av variation

(t.ex. att skönlitteratur kan vara av olika slag, kan variera). När en dimension av variation öppnas upp synliggörs olika värden i dimensionen. Om till exempel aspekten skönlitteratur öppnas upp som en dimension av variation synliggörs olika värden i dimensionen (t.ex. lyrik, dramatik och prosa).

I en undervisningssituation bidrar såväl lärare som elever till att sådana dimensioner av variation öppnas upp och skapar en läranderymd. Genom att identifiera öppnade dimensioner av variation kan man komma åt vad som görs möjligt att lära (se t.ex. Kullberg, 2010; Runesson, 1999). Enligt variationsteorin är det inte tillräckligt att läraren talar om hur något förhåller sig, istället måste eleverna få lära sig detta genom att erfara hur detta något kan variera.

Metod och material

Studien genomfördes på en grundskola i Stockholms innerstad där tre erfarna grundskollärare (varav en är försteförfattare till denna artikel) samarbetade i en Learning study (Marton & Pang, 2006). Skolan satsar särskilt på läsning, läsförståelse och literatursamtal från tidig ålder. I studien ingick 98 elever i årskurs 4 och 5 (tre klasser i respektive årskurs). Eleverna var läsvana och majoriteten har svenska som första språk.

Learning study är både en modell för lärares utveckling och en forskningsansats. Processen är intervenerande och iterativ (Carlgren, 2012; Marton, 2015). Den pågår under en längre tid där data från observationer av undervisning och elevers lärande utgör grunden för interventioner och förändringar av lektionernas innehåll och upplägg. I en Learning study sätts ett lärandeobjekt i fokus och det syftar till att komma åt vad som är kritiskt för lärandet och därmed ge möjlighet att förbättra undervisningen så att eleverna lär sig det som är avsett (Carlgren m.fl., 2017). De tre lärarna som deltog i studien träffades i stort varje vecka under ett läsårs tid och planerade, utvärderade, analyserade och förfinade lektionerna i sex cykler i Learning studyn. Vid dessa tillfällen var lärarnas praktiska erfarenheter, yrkeskunnande och blick för lärande en resurs i arbetet (Runesson-Kempe, 2016). Enligt Learning study-modellen genomförs varje cykel med nya elevgrupper. En av lärarna undervisade de tre första cyklerna och en annan de tre efterföljande, det vill säga, alla medverkande lärare deltog i planering och utvärdering, men bara två av dem genomförde undervisningen. De två lärare som inte undervisade observerade lektionerna och tog anteckningar under cykelns gång. En lärarassistent skötte det praktiska i form av videofilmning med två videokameror. Efter varje cykel transkriberade en i lärargruppen (försteförfattaren) videomaterialet och valde ut delar av detta, som hela lärargruppen därefter tittade på. Tillsammans analyserade, reviderade och reflekterade de över undervisningen efter varje cykels genomförande. Detta arbete låg till grund för planeringen av den nästkommande cykeln. Denna cykliska och systematiska process ledde både till att identifiera och succesivt specificera de kritiska aspekterna och att designen av undervisningen utvecklades och förfinades för att tydligare synliggöra de kritiska aspekterna. Resultatet i denna artikel grundas på de transkriberade videoinspelningarna (15 h) från dessa cykler. Vi har valt att undersöka en lärandeaktivitet som genomfördes i samtliga Learning study-cykler. Denna lärandeaktivitet utgörs av ett

litteraturdidaktiskt arbete kring berättelsen Draken med de röda ögonen (Lindgren, 1980). Syftet med lärandeaktiviteten var att eleverna skulle utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag.

I samtliga cykler inleddes lärandeaktiviteten med att läraren högläste berättelsen Draken med de röda ögonen (Lindgren, 1980) samtidigt som varje elev kunde följa läsningen i ett texthäfte med samma text (utan illustrationer). I samtliga cykler arbetade eleverna, i grupper om tre till fyra elever, med uppgifter i anslutning till berättelsen med syfte att komma fram till drakens karaktärsdrag.

De transkriberade lektionerna har analyserats utifrån vilka aspekter som kom i fokus under lektionerna och som elevernas uppmärksamhet därmed riktades mot.¹ Därefter har vi tagit fasta på hur lärandeaktiviteten var formulerad, hur läraren instruerade eleverna då de skulle lösa uppgifter kopplade till läraraktiviteten, hur eleverna guidades vid redovisningen, vilka frågor läraren ställde och vad som diskuterades gemensamt. På samma sätt analyserade vi också vad eleverna lyfte fram i sina gruppdiskussioner och vad som placerades i fokus när de löste uppgifterna. För att undersöka vilka möjligheter som gavs att lära det som lärarna hade avsett, har vi analyserat om och hur aspekterna öppnades upp som dimensioner av variation och vilka värden i den dimensionen som blev synliggjorda. Exempelvis kunde eleverna samtala om vilken färg draken hade och någon föreslog att den var blå och hade vissa andra kännetecken. Detta tolkades som att det var aspekten drakens utseende som kom i fokus och genom att olika förslag på utseende kom fram öppnades denna aspekt upp som en dimension av variation. En sådan öppnad dimension av variation sågs som något som gjordes möjligt för eleverna att urskilja och därmed gavs möjligheter till lärande.

I forskningsprojektets genomförande har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följts och varit vägledande gällande informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. De deltagande eleverna och deras vårdnadshavare har fått information, både muntligt och skriftligt, om projektet. Vårdnadshavare har skriftligt lämnat medgivande för sitt barns deltagande. Datamaterialet har avidentifierats och lagrats vid Jönköping University enligt gällande praxis.

Resultat

Analys av data visar på en övergripande skillnad mellan de olika cyklerna vad gäller elevernas möjligheter att utveckla den avsedda förmågan att ur en text kunna dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag. Under de tre första cyklerna, 1 till 3, kom andra aspekter än texten och huvudpersonens karaktärsdrag i fokus i undervisningen. I cykel 4 till 6 däremot var texten i fokus och utgjorde därmed utgångspunkten för att hitta karaktärsdrag hos huvudpersonen. Vi ser denna skillnad som ett resultat av såväl hur lärandeaktiviteten var formulerad, som av vilka instruktioner och vilken vägledning läraren gav. De excerpt som presenteras nedan är valda dels av

¹ Cyklerna transkriberades i direkt anslutning till lektionerna. I transkriberingen är allt tal ordagrant återgivet, det vill säga talspråkligt skrivna med meningar som inte är fullständiga och med inkorrekt grammatik.

utrymmesskäl (flera transkript från diskussioner under lektionerna är mycket långa), dels för att de tydligast belyser och synliggör fokus i diskussionen och de dimensioner av variation som öppnades upp. Det innebär att det finns flera excerpt presenterade från cykel 5 och 6, men inte från samtliga sex cykler (ej cykel 3 och 5).

Lektioner där varken huvudpersonens karaktärsdrag eller texten är i fokus

Efter att läraren hade läst berättelsen *Draken med de röda ögonen* i cykel 1, instruerade hon eleverna: Att först i grupp prata om drakens personlighet, låtsas vara draken, därefter skriva en text i jag-form och slutligen göra en klippdocka av draken. Trots att läraren uppmanade eleverna att prata om drakens personlighet, rörde sig diskussionerna i alla fyra grupperna kring annat än detta, vilket följande excerpt visar:

Excerpt 1

- Elev 1: Jag har sett andra drakar i filmer, vi skriver och ritat om en annan drake.
Elev 2: Vad är det för film?
Elev 1: Den handlar om flera drakar som Drakryttarna.
Elev 3: Jag tänker mig att draken är gammal och grå.
Elev 2: Vår drake ska se ut såhär han ska ha kinesiska tecken.
Elev 1: Draken ska vara blå.
Elev 3: Med gula blixtrar. (cykel 1, årskurs 4)

Excerpt 1 visar att eleverna talar om att draken är "gammal och grå", "blå" och "med gula blixtrar" och "kinesiska tecken". Det betyder att det är drakens utseende som kommer i fokus i diskussionen, inte dess karaktärsdrag. Flera av beskrivningarna kommer från erfarenheter som ligger utanför den specifika texten, till exempel "andra drakar i filmer", och har således ingen förankring i den aktuella texten.

Lärorens instruktion, att identifiera sig med draken, verkar leda till att andra aspekter än de avsedda fokuseras. I följande exempel är det drakens känslor som placeras i fokus. När läraren instruerade grupparbetet i cykel 2 sa hon: "Känn efter hur ni skulle känna er om ni var draken! Diskutera i era grupper":

Excerpt 2

- Elev 2: Ja, den kände sig ledsen.
Elev 3: Ja så som vi skulle känna oss om vi var draken.
Elev 2: Jag skulle känna mig ledsen och det verkar som att den hänger på läget.
Elev 1: Ja fast vi människor flyger ju inte iväg.
Elev 4: Vart ska vi hitta nån mat då?
Elev 1: Men varför skulle draken flyga iväg?
Elev 4: Ja för att hitta något drakland.
Elev 1: Eh jag vet inte, men hur skulle du känna om?

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

- Elev 4: Jag skulle må illa.
 Elev 2: Jag skulle vara hypad inför flygturen.
 Elev 1: Hur skulle du känna dig?
 Elev 3: Jag har aldrig varit en drake men jag skulle känna mig ledsen. (cykel 2, årskurs 4)

Excerpt 2 visar att eleverna identifierar sig med draken. De talar om hur de skulle känna sig om de var i drakens situation, till exempel "ledsen" och "vara hypad". Därmed blir inte huvudpersonens karaktärsdrag fokuserat, vilket var avsett.

En analys av vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna (se tabell 1) visar att i excerpt 1 är utseende-aspekten och det är beskrivningar av drakens utseende som varierar. Dessa värden i dimensionen är varken kopplade till aspekten karaktärsdrag eller har sin utgångspunkt i texten. Excerpt 2 visar hur en annan aspekt, identifikation med huvudpersonen öppnas upp som en dimension av variation, vilket innebär att huvudpersonens (drakens) känslor varierar tillsammans med läsarens (elevernas) känslor, det vill säga, hur draken kände sig samvarierar med hur eleverna skulle känna sig om de försattes i samma situation, till exempel må illa, hypad och ledsen.

Tabell 1

Aspekter och värden som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna samt värden i respektive dimension som blir synliggjorda i cykel 1-2.

Aspekt som öppnas upp som en dimension av variation (excerpt, cykel)	Värden i dimensionen
Huvudpersonens utseende (excerpt 1, cykel 1)	Grå, blå, gammal, kinesiska tecken, gula blixtrar
Identifikation med huvudpersonens känslor (excerpt 2, cykel 2)	Må illa, hypad, ledsen

Analysen visar att lärarens uppmaning att identifiera sig med draken leder till att eleverna inte tar stöd i texten när de relaterar till sig själva. Deras antaganden är ogrundade i relation till berättelsen. Istället för att fokusera på den beskrivning av draken som finns i berättelsen och dra slutsatser utifrån denna, läser eleverna in sig själva i berättelsen. Huvudpersonens karaktärsdrag och texten kommer därmed i bakgrunden. Konsekvensen blir att fokus på karaktärsdrag och texten uteblir i gruppdiskussionerna. I och med detta skapades inte lärandemöjligheter i relation till det som avsetts – att urskilja huvudpersonens karaktärsdrag.

Lektioner där huvudpersonens karaktärsdrag och texten är i fokus samtidigt

Analysen visar att både texten och huvudpersonens karaktärsdrag placeras i fokus och relateras till varandra i cykel 4 till 6. Lärandeaktiviteten kring berättelsen är utformad så att lärandemöjligheter, i relation till det som avses läras, erbjuds. Ett exempel på detta är då läraren instruerade eleverna i cykel 5: "Ni ska få göra ett minigrupp-arbete. I grupperna ska ni komma fram till de karaktärsdrag som beskriver draken

allra mest utifrån berättelsen. Diskutera i grupperna och fyll i det första fältet i Venn-diagrammet² (se figur 2 nedan). "När ni har en lista som ni alla är nöjda med skriver ni upp den på tavlan." När läraren sa: "karaktärsdrag som beskriver draken allra mest utifrån berättelsen", poängterade hon att det är berättelsen som de ska rikta sin uppmärksamhet mot för att hitta karaktärsdragen. Inledningsvis diskuterade eleverna i grupper drakens karaktärsdrag, därefter redovisade varje grupp inför klassen vilka karaktärsdrag de hade kommit fram till. I excerpt 3 ges ett exempel på att slutsatser om karaktärsdrag har dragits utifrån texten:

Excerpt 3

- Elev 1: Ja han njöt av livet. Han fick mat när han ville och hade ganska kul och var en livsnjutare.
- Läraren: Var det någon speciell situation som han var en sån här livsnjutare?
- Elev 2: När han ligger på rygg såhär [eleven visar med kroppen].
- Elev 3: När han var såhär självsäker och simmade såhär då såg man att han njöt.
- Elev 4: Ja när han flög iväg.
- Elev 5: När han sjöng sången. (cykel 4, årskurs 5)

Här är huvudpersonens karaktärsdrag och de olika sätten som Draken agerar på, i relation till detta, i förgrunden. Elev 1 föreslår att draken är en "livsnjutare". Detta är en slutsats om ett karaktärsdrag som har dragits utifrån hur draken agerar i berättelsen. Då läraren följer upp och frågar vad i texten som de grundar detta på, ger eleverna olika exempel på drakens agerande i relation till "livsnjutare", till exempel "simmade såhär då såg man att han njöt" eller "när han sjöng sången". När eleverna ger dessa exempel på agerande ger de samtidigt textevidens utifrån berättelsen, det vill säga de visar på vilka grunder de har dragit slutsatsen om karaktärsdraget. Vår tolkning är att lärarens inledande uppmaning, att eleverna ska motivera karaktärsdragen utifrån berättelsen, riktar elevernas uppmärksamhet mot texten och att det är denna de har tagit fasta på.

Ytterligare en gång under lektionen i cykel 4 riktades elevernas uppmärksamhet mot hur karaktärsdrag kan identifieras utifrån texten (excerpt 4). Läraren uppmanade eleverna till att ta ställning för eller emot karaktärsdragen som hade framkommit i de olika grupprevisningarna.

Excerpt 4

- Läraren: Är det någon grupp som har skrivit ord som ni inte håller med om [läraren pekar på den lista med ord som eleverna har skrivit på tavlan]?
- Elev 1: Jag skulle vilja replaca smart med ondskefull, han var ju smart men det var mer ondskefullt att göra krokodiltårar för att få mat.
- Elev 2: Jag tänker att han egentligen inte var så jättesmart han var mer typ att han ville vinna, retas lite, smart, han var mer listig eller hur ska man säga.

2 Venn-diagram används som hjälpmedel för att hitta logiska samband, till exempel kan två huvudpersoners karaktärsdrag jämföras i syfte att hitta likheter och skillnader.

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

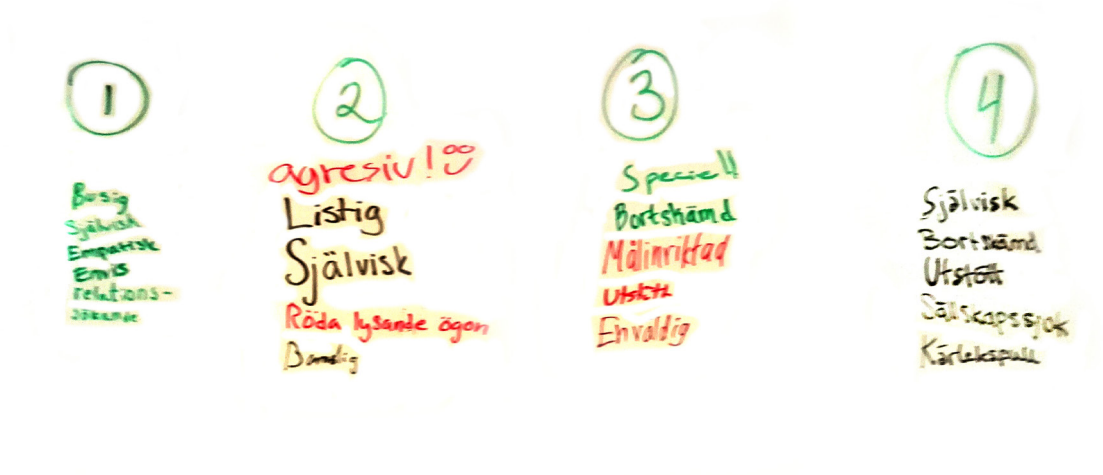
- Elev 4: Malin var ju också annorlunda än dom andra, hon var ju barn och inte galen som de flesta där var och hon kände sig ju lite felplacerad sen så i slutet så försvann hon [eleven gör citattecken i luften].
- Elev 5: Hon blev liksom över och det var så med draken också, det var grisarna och så var det han liksom han blev över.
- Elev 7: Båda var utanför. Precis som den fula ankungen. Udda och utstötta. (cykel 4, årskurs 5)

Eleverna beskriver en mängd karaktärsdrag, till exempel "smart", "ondskefull" och "listig", som inte finns uttrycka explicit i texten, men som kan framkomma bland annat utifrån hur huvudpersonen agerar, exempelvis "göra krokodiltårar" och "ville vinna". Dessutom visar excerpt 4 att eleverna relaterar och gör kopplingar till andra karaktärer utanför texten. Malin, som nämns, är huvudperson i en text som eleverna har läst under en tidigare lektion. Vår slutsats är att lärarens uppmaning att ifrågasätta karaktärsdragen som står på tavlan resulterar i att eleverna behöver ta aktiv ställning till de olika karaktärsdragen och framföra belägg utifrån texten. När detta sker, är såväl karaktärsdrag som texten i fokus och slutsatserna beläggs utifrån denna.

Ytterligare ett exempel på detta finner vi under cykel 6. Här var läraren ännu mera explicit när hon uppmanade eleverna att fokusera på texten. Hon sa: "Er uppgift kommer att bli när ni kommer fram och redovisar att ni ska få säga era ord och förklara varför ni har valt dem. Ta hjälp av handlingen, hur draken visar det". Grupperna hade inför redovisningen skrivit sina karaktärsdrag på tavlan (figur 1).

Figur 1

De olika grupperna har inför redovisningen skrivit de karaktärsdrag som de har kommit fram till på tavlan.



Vid redovisningen (excerpt 5) framkommer att eleverna tar stöd i texten för sina val:

Excerpt 5

- Elev 1: Vi skrev busig för han är lite busig när han gick iväg och tjurade och bara ehehä då till slut när de hotade honom så började han att gråta när han sen så fick sin lilla ljustump så hihi liksom som han såhär spelade hela tiden därför han ville få uppmärksamhet.
- Elev 2: Eh sen så valde vi självisk för att vi tänkte att han gör vad han vill typ när han tjurade så gick han iväg för sig själv och nu ska de andra komma och trösta mig så han bara gick därifrån och liksom väntade på att han skulle få lite uppmärksamhet så det var ganska själviskt av honom eller henne. (cykel 6, årskurs 5)

Här motiverar eleverna vad i texten de grundar sina slutsatser på: "busig när han gick iväg och tjurade", självisk för att "när han tjurade så gick han iväg för sig själv".

I cykel 4, (jfr excerpt 4 ovan) uppmärksammade en elev spontant likheter med huvudkaraktären i en tidigare läst text och i cykel 6 utvecklades detta ytterligare (excerpt 6). Då uppmanade läraren explicit eleverna att göra sådana textkopplingar: "Nu är jag nyfiken ser ni någon likhet med någon annan karaktär som ni har stött på i någon annan bok?". En elev såg då likheter med berättelsen om *Den fula ankungen*:

Excerpt 6

- Elev 1: Jag tänker på den fula ankungen, jag bara sammankopplar de två böckerna båda två är ganska utstötta, ingen tycker om dem särskilt mycket fast ankan är inte särskilt bortskämd men de är väldigt målinriktade. ...
- Elev 4: Jag tänker på sättet de är i Draktämjaren i ja den filmen fast draken är väldigt snäll och inte riktigt sådär.
- Elev 5: Båda två är ganska små och vilsna och ensamma och så är de lite ovanliga också. (cykel 6, årskurs 5)

Här ser Elev 1 likhet i karaktärsdragen mellan draken och den fula ankungen. De är båda "utstötta". Elev 4 associerar till filmen *Draktämjaren* och ser likheter i karaktärsdrag mellan de båda karaktärerna, vilket gör att en annan elev (Elev 5) hittar andra karaktärsdrag.

Eleverna har först dragit slutsatser om båda huvudpersonernas karaktärsdrag utifrån respektive berättelse och därefter gör de textkopplingar mellan båda berättelserna i relation till huvudpersonernas karaktärsdrag. Vi drar slutsatsen att lärarens instruktion var betydelsefull, eftersom eleverna genom denna gavs möjlighet att få syn på och urskilja att det är möjligt att relatera huvudpersoners karaktärsdrag från olika texter till varandra.

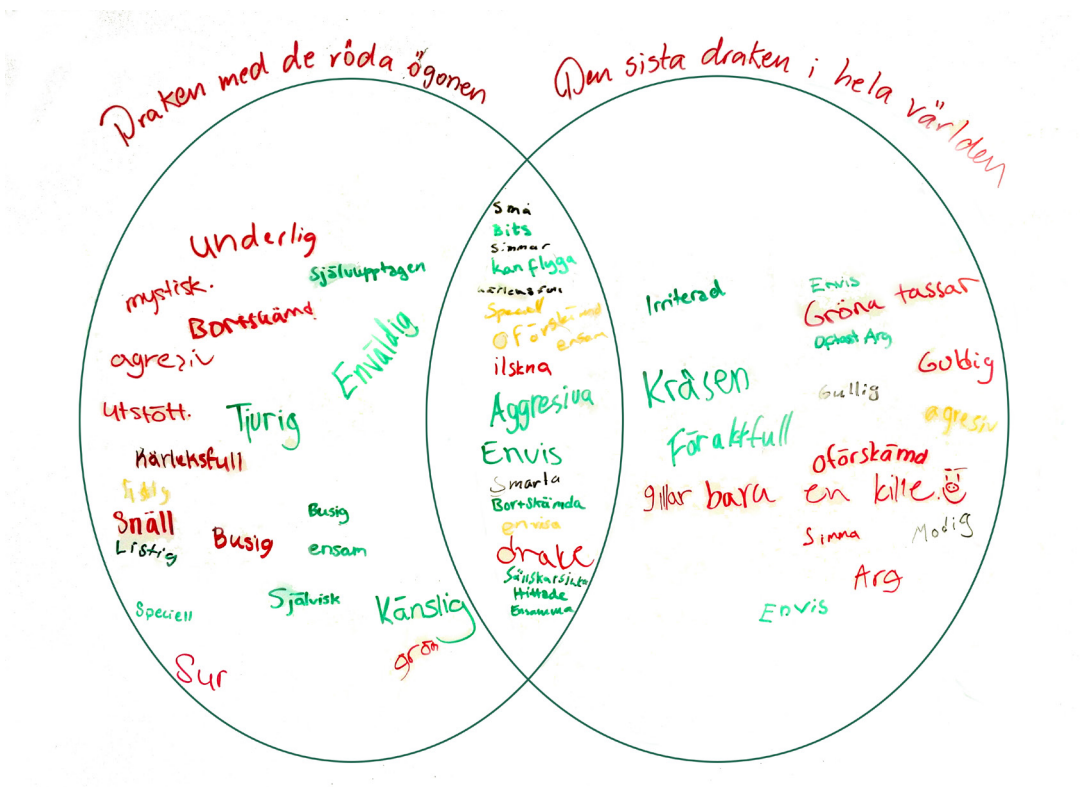
Att sådana kopplingar kan göras lyfts ytterligare fram i en lärandeaktivitet (cykel 4 till 6) där eleverna, efter att ha arbetat utifrån berättelsen *Draken med de röda ögonen*, fick ta del av en ny berättelse: *Historien om den sista draken i världen* (Jansson, 2015). Därefter jämför eleverna i grupper, huvudpersonernas karaktärsdrag i de båda berättelserna. Eleverna fortsätter att använda de Venn-diagram som de påbörjade tidigare

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

under lektionen. Det som grupperna kommer fram till skrivs på tavlan. Ett exempel från cykel 6 visas i figur 2.

Figur 2

Venn-diagram från cykel 6 där två huvudpersoners karaktärsdrag jämförs med varandra.



I cykel 6 fick eleverna välja ett av de förslag som kom upp under lektionen och som fanns på tavlan. De skulle motivera det karaktärsdrag som de hade valt och beskriva på vilka grunder det stämde respektive inte stämde utifrån berättelserna (excerpt 7).

Excerpt 7

- Elev 2: Jag valde kräsen, det var inte jag som skrev det men jag tyckte det passade väldigt bra att beskriva den, dels var den kräsen med maten den ville bara äta flugor dels kräsen med vem den vill vara med.
- Elev 5: Sällskapssjuk. Jag tycker båda drakarna var sällskapssjuka liksom. Varje gång som personerna går iväg så följer de efter.
- Elev 13: Jag tycker också att båda var bortskämda för de fick typ det de ville ha och de kanske inte bad om något jättesnällt och så och inte bad utan om de inte fick som de ville så.
- Elev 14: Kärleksfull för den sista draken i hela världen gillade barnen.
- Elev 15: Ensam på Draken med de röda ögonen. De både stämde och inte stämde för han var ju inte ensam men det kändes som han var väldigt ensam. (cykel 6, årskurs 5)

Flera av eleverna baserar sina val på information de fått från texten. Detta blir tydligt när de motiverar sina val, exempelvis när en elev motiverar "sällskapssjuk" med "varje gång som personerna går iväg så följer de efter". Andra exempel på att informationen kommer från texten kan ses när en annan elev motiverar "bortskämd" med att "de fick typ allt de ville ha" och när en tredje elev motiverar "kärleksfull" med att draken "gillade barnen". Trots att det inte är lika tydligt vad i texten som motiverar den fjärde elevens val, vilket snarare verkar vara ett helhetsintryck: "det kändes som han var väldigt ensam", är det tydligt att eleven baserar sitt val, "ensam", på information från texten: "han var ju inte ensam". När eleverna motiverar de karaktärsdrag som de har valt, synliggörs både att de relaterar till texten och att de har urskilt vad i texten som ger information om detta karaktärsdrag.

Till skillnad från den förra lärandeaktiviteten (excerpt 6) får inte eleverna i denna lärandeaktivitet (excerpt 7) göra fria associationer till andra texter och jämföra karaktärsdrag. Istället är det två specifika texter som ska jämföras. Allas fokus riktas således mot samma texter och mot likheter och skillnader dem emellan.

En analys av vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i cykel 4 och 6 framgår av tabell 2.

Tabell 2

Aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna samt värden i respektive dimension som blir synliggjorda i cykel 4 och 6.

Aspekter som öppnas upp som en dimension av variation (excerpt, cykel)	Värden i dimensionen
Huvudpersonens karaktärsdrag i den aktuella texten	Livsnjutare, självsäker
Huvudpersonens agerande (excerpt 3 och 4, cykel 4, excerpt 5, cykel 6).	Ligger på rygg, simmar, flyger, sjunger
Likheter mellan karaktärsdrag i den aktuella och andra texter (excerpt 4, cykel 4 och excerpt 6 och 7, cykel 6).	Utstötta, målinriktade

Av tabellen framgår att i cykel 4 och 6 är det aspekter av hur huvudpersonens karaktärsdrag kan relateras till texten som öppnas som dimensioner av variation. En ytterligare aspekt som öppnas upp som en dimension av variation är att tidigare kända litterära karaktärer utanför den lästa texten kan bidra till att hitta karaktärsdrag. Dessa dimensioner av variation öppnas upp samtidigt och är därmed möjliga att relatera till varandra. För att en aspekt ska vara möjlig att urskilja behöver den erfaras som en dimension av variation (se Marton, 2015). Utifrån detta visar analysen (se tabell 1 och 2) att lektionerna i cykel 1 och 2 respektive 4 och 6 erbjöd helt olika lärandemöjligheter och att det endast var i de senare cyklerna som det gavs möjlighet att lära det som var avsett.

Vår tolkning är att lärarens instruktioner, det vill säga hur lärandeaktiviteten var

utformad, och lärarens vägledning i diskussionerna har betydelse för vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation. Ett exempel på detta kan ses i cykel 4 (excerpt 4) där lärarens uppmaning att ta ställning för eller emot de karaktärsdrag som har framkommit i gruppdovisningarna riktar elevernas uppmärksamhet både mot drakens karaktärsdrag och mot texten.

Diskussion och slutsatser

I studien var lärarnas intention att utveckla elevernas förmåga att dra slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag och samma berättelse användes i samtliga cykler för att uppnå denna förmåga. Trots att såväl intention som den behandlade berättelsen var samma i alla cykler visar analysen att cyklerna erbjöd olika lärandemöjligheter beroende på hur uppgiften formulerades och hur läraren gav sin instruktion till lärandeaktiviteten. I de första cyklerna var uppgifterna utformade så att elevernas uppmärksamhet riktades mot aspekter som inte relaterade till den aktuella förmågan. Dessa aspekter öppnades upp som dimensioner av variation, vilket visserligen erbjöd lärandemöjligheter, men inte det lärande som var avsett. I de senare cyklerna däremot riktade läraren systematiskt och explicit elevernas uppmärksamhet mot aspekter som relaterade till den avsedda förmågan. Lärarens instruktion och uppgiftens utformning blev således avgörande för elevernas möjligheter att urskilja det som var avsett.

I studien var undervisningen utplagd utifrån antagandet om att litterär kompetens är värdefull att utveckla redan på mellanstadiet (jfr Boglind & Nordenstam, 2015). Studien visar emellertid att detta innebär att undervisningen bör få ett textnära fokus snarare än fokus på upplevelser av texten och på personliga tolkningar. Detta är i linje med en problematik som påvisats i läsförståelseundervisning, nämligen att upplevelseläsning och personliga tolkningar med svag eller ingen förankring i texten sätts före analys, vilket tidigare har lyfts av bland annat Johansson (2015) och Schmidl (2008). Studiens kunskapsbidrag till forskning om läsundervisning och specifikt inferensläsning är att den visar hur en textnära läsundervisning, som till exempel Tengberg (2019) efterlyser, kan gå till. Vi har beskrivit en textnära undervisning genom vilken elever redan på mellanstadiet får vägledning i hur de kan angripa, bearbeta och analysera en text för att utveckla fördjupad läsförståelse och litterär kompetens. I denna studie var det först efter tre genomförda cykler med noggrann planering och utvärdering som undervisningen blev utformad på ett sätt som gav de lärandemöjligheter som behövdes.

Skillnaden mellan cyklerna skulle något förenklat kunna ses som en skillnad mellan att sätta eleverna eller texten i centrum. Vår tolkning grundas på att i de tidigare cyklerna (1 till 3) var det elevernas upplevelse av texten och deras identifikation med huvudpersonen som placerades i förgrunden i diskussionerna, medan texten placerades i förgrunden i de senare cyklerna (4 till 6). Trots att lärarna i cykel 1 till 3 var medvetna om och hade planerat för att ha ett textfokus, gled samtalen in på annat, vilket innebar att andra aspekter än de som kan relateras till lärandeobjektet kom i förgrunden. Resultatet både förstärker och kan ses i ljuset av Nikolajevs (2002)

konstaterande att frågor om identifikation med huvudpersonen är vanligt förekommande i läsundervisningen. Att läraren i de tidigare cyklerna uppmuntrade eleverna att rikta blickarna mot sig själva visar på att det i svensk skola finns en stark tradition att ta tillvara på elevers inspel, deras subjektiva associationer (t.ex. identifiera sig med huvudpersonen), läsoplevelser och erfarenheter. Vi ser emellertid ingen dikotomi mellan elevernas identifikation med texten och en fördjupad textanalys där de får möjligheter till att utforska, upptäcka, vända och vrida, tolka och analysera texter i gemensamma diskussioner (jfr Boglind & Nordenstam, 2015; Jönsson & Öhman, 2015; Kåreland, 2009). Av analysen framgår att eleverna gavs tillfälle till inspel och att dessa togs tillvara i alla cyklerna. Dock var det en skillnad i detta avseende mellan cyklerna. I cykel 4 till 6 spekulerades det inte fritt och inspelen var inte uttryck för fria associationer. Istället anknöt eleverna till intryck som den aktuella texten (eller andra texter) hade gett dem. Eleverna gavs många tillfällen att komma med inlägg, men dessa var relaterade till den aktuella förmågan, det vill säga att dra slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag. Lärandeaktivitetens utformning och lärarens instruktioner och guidning blev kritiska i detta avseende. Undervisningen i de senare cyklerna verkade således lyckas med att både lämna utrymme åt texten och elevernas upplevelser av den och vi drar därför slutsatsen att en undervisning som sätter texten i förgrunden inte behöver innebära att elevers upplevelser inte får komma fram.

Vår slutsats är att mellanstadieelever behöver få hjälp att rikta blicken mot texten för att kunna ges möjligheter till att utveckla litterär kompetens. Deras initiala tolkningar behöver utmanas och utvecklas. De behöver möta och överväga nya alternativ och ställningstaganden så att nya textställen, som tolkningar baserar sig på, kan framkomma och upptäckas.

Några metodologiska faktorer bör beaktas. En av dem är den elevgrupp som studerades. Eleverna som deltog i studien är läsvana och majoriteteten har svenska som första språk. Därför går det inte att utesluta att andra och ytterligare aspekter kan behöva urskiljas av andra jämnåriga elevgrupper, men med annan bakgrund och läsvana. Emellertid kan de aspekter, som studien har resulterat i, anses vara nödvändiga att urskilja för att utveckla förmåga att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag och kan därför vara ett stöd för lärare som undervisar andra grupper av elever. Dessutom bör åldern på den elevgrupp som studerades beaktas. Det skiljer ett skolår mellan eleverna i cykel 1 till 3 respektive 4 till 6. Det kan inte uteslutas att detta kan ha påverkat skillnaden i lektionerna och framför allt de inspel som eleverna gjorde i diskussionen. Analysen visade emellertid på en stor skillnad mellan de tre första och de tre sista cyklerna när det gäller hur lärandeaktiviteten var utformad och de instruktioner som läraren gav. Därför är det troligare att det var detta, snarare än elevernas ålder och erfarenhet, som bidrog till att deras inspel och därmed de dimensioner av variation som öppnades, var olika. Att lärandeaktivitetens utformning och lärarens instruktioner varierade på detta sätt, ser vi som ett resultat av den iterativa och intervenerande process där lärarna i en Learning study systematiskt utvärderade såväl undervisningen som elevernas lärande och utifrån detta förändrade sin planering. Ett resultat av detta blev också att lektionerna blev längre i de senare cyklerna

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

(120 respektive 180 minuter). Visserligen kan den undervisningstid som eleverna erbjuds inte anses vara oväsentlig, men om eleverna inte ges möjligheter att erfara de aspekter av lärandeobjektet som är kritiska för deras lärande, kan inte mer lektionstid kompensera detta. Vi vill med vår analys visa att den avgörande skillnaden mellan lektionerna i de tidigare och de senare cyklerna är att de aspekter som var relaterade till lärandeobjektet, och därmed var kritiska för lärandet, kom fram när undervisningen riktade elevernas blickar mot texten.

Referenser

- Andersen, A., Felski, R. & Moi, T. (2019). *Character: three inquiries in literary studies*. The University of Chicago Press.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. (s. 19-37). The Guilford Press.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Gleerups.
- Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for "clinical" subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 1-18.
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study*. (s. 17-30). Gleerups.
- Cohen, J. & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308-317.
- Culler, J. D. (2011). *Litteraturteori: en mycket kort introduktion*. Studentlitteratur.
- Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om": Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Jansson, T. (2015). Historien om den sista draken i världen. I T. Jansson, *Det osynliga barnet och andra berättelser*. (s. 102-131). Rabén & Sjögren.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Jönsson, M. & Öhman, A. (Red.). (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Studentlitteratur.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Daidalos.

- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned: professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2 uppl.). Teachers College Press.
- Lindgren, A. (1980). Draken med de röda ögonen. I A. Lindgren, *Sagorna: en samlingsvolym*. (s. 7-10). Rabén & Sjögren.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pang, M.F. (2006). On some necessary conditions for learning. *Journal of the Learning Science*, 15(2), 193–220.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Scarecrow Press.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. I S. E. Israel (Red.), *Handbook on Reading Comprehension*, (2 uppl.), 12-56. The Guildford Press.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. 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*. [Licentiatuppsats, Jönköping University].
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Runesson Kempe, U. (2016). Learning study – en ämnesdidaktisk och praktikutvecklande forskningsansats. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 63-88). 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.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andra språk i årskurs 4-6. Kvalitetsgranskning, 2016:1*. Skolinspektionen.
- SOU 2012:65 (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Fritzes.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18-37. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1488>

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K. & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. I L. B. Resnick, C. S. C Asterhan, S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialouge* (s. 37-50). American Educational Research Association.

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



OPEN  ACCESS

Ahlstrand

Förmågan att kunna samspela – en studie gällande teater- kunnande på gymnasiet

Pernilla Ahlstrand

Sammanfattning

Avsikten med artikeln är att identifiera och artikulera aspekter av kunnande i en teaterövning med inriktning på förmågan att kunna samspela. Filmat material av en specifik övning har analyserats fenomenografiskt. Kunnande som tar sig gestaltande, kroppsligt uttryck är i fokus för analysen. Resultatet visar hur aspekter av att kunna samspela kan verbaliseras i ett antal beskrivningskategorier som tillsammans redovisas i ett fenomenografiskt utfallsrum. De aspekter av kunnande som framträder i resultatet är centrala för planeringen av undervisning, återkoppling och bedömning. Resultatet av studien är ett bidrag till ett eftersatt fält: forskning om teater som skolämne i Sverige.

Nyckelord: teater som skolämne, kroppsligt kunnande, fenomenografi



Pernilla Ahlstrand har arbetat som teaterlärare inom gymnasieskolan. Hon arbetar som lektor på Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet inom ämneslärarutbildningen inriktning teater.

Abstract

The purpose of the article is to identify and articulate aspects of ways of knowing in a theatre exercise with focus on developing interplay. Filmed material of a specific exercise has been analysed using phenomenography. Ways of knowing that take shape as physical expression is the focus of the analysis. The result shows how ways of knowing can be verbalized in a number of categories of description which form an outcome space. The different ways of knowing are central to the planning of teaching, feedback and assessment. The result of the study is a contribution to a subordinated field; research in theatre as a school subject in Sweden.

Keywords: Theatre as school subject, Ways of knowing, Phenomenography

Introduktion

Teater är en av fem valbara inriktningar inom gymnasieskolans estetiska program. Skolämnet teater har utvecklats ur och har sina rötter i konstformen teater. Ämnet beskrivs i styrdokumentet som ett konstnärligt ämne (Skolverket, 2011). I föreliggande artikel benämns teater som skolämne i syfte att särskilja det från konstarten teater. I en professionell konstnärlig teaterpraktik sker analyser och tolkningar ständigt som del av ett repeterande av en föreställning inför ett publikt möte. De sceniska händelserna repeteras för att sedan kunna gestaltas inför en publik. Det kan ske utifrån ett textmaterial eller ett improviserat material. I den undersökande processen där sceniska händelser uttrycks som gestaltningar pågår en analys och tolkning verbalt, exempelvis som del i ett samtal mellan regissör och skådespelare. I det samtalet analyseras och tolkas betydelsen av repliker. Därtill är även det kroppsliga, fysiska 'samtalet' centralt, där olika analyser och tolkningar prövas i kroppar för att kunna analyseras och tolkas i andra kroppar (jfr Norrthon, 2020).

Kontexten för den här studien är svensk gymnasieskola. Utgångspunkten är ett intresse för det kunnande som är involverat i skådespelarens uttrycksform: förmågan att gestalta. Detta relateras till förmågan att analysera som också är en del av en skådespelares kunnande. Gymnasiereformen som genomfördes 2011 (Gy-11) innebar att teaterämnet fick nya syftesbeskrivningar, nya formuleringar av centralt innehåll och kunskapskrav. I kunskapskraven finns krav på att analysera, redogöra, och diskutera. Det kan omedelbart tolkas som kunskaper som ska ta gestalt i skriftlig eller verbal form (jfr Ahlstrand, 2018a). Som beskrivet ovan är analyser och tolkningar även integrerat i en gestaltande förmåga och då av kroppslig art. När en elev ska 'svara' på eller lösa en uppgift inom de fysiskt gestaltande momenten av teaterämnet så gör eleven det i det kroppsliga uttrycket, till skillnad från att exempelvis svara med ord eller i skrift.

Genom att studera kroppsliga uttryck i gestaltande teaterarbete kan aspekter av ett kunnande artikuleras. Jag väljer i den här artikeln att använda *kunnande* istället för kunskap. Det har en utgångspunkt i synen på kunskap som olika sätt att kunna något, *ways of knowing* (jfr Carlgren m.fl., 2015). Innebörden i detta utvecklas nedan, under rubriken, Kunskapssyn inom fenomenografin. Att formulera ett kunnande blir

Ahlstrand

av vikt för planering av uppgifter, övningar, repetitionsarbete och som förlängning i en värdering och bedömning av arbetet. Detta är centralt för att utveckla ett ämnesdidaktiskt språk i ett ämne där kunnandet till största del tar sig gestaltande uttryck. I annat fall kan undervisningen resultera i kunskap *om* ämnet istället för kunnande *i* ämnet. Det är värt att vara uppmärksam på och sträva efter en balans i vad man *kan* (kunnande som tar sig gestaltande uttryck) och vad man *vet* i ämnet. Det i sig handlar om olika kunskapsformer som inte utesluter varandra utan samspelar och stärker förmågorna i ett ämne som teater (jfr Carlgren, 2015a; Eisner, 1996, 2007; Hirst, 1974). Kunnande i ämnet är det problemområde som den här artikeln adresserar.

Samspel i övning och på scen

I min avhandling (Ahlstrand, 2014) undersökte jag, tillsammans med ett lärarlag, samspel i relation till ett gestaltande arbete av pjästext utifrån en dialog mellan två elever. I den studien identifierades olika sätt att kunna samspela i en dialog som i sin tur ledde till att det gick att urskilja vissa aspekter av det kunnande som eleverna måste utveckla. Arbetet med pjästexten syftade till att utveckla hur texten kan gestaltas i kropparna, på en scen, inför publik. Jag återkommer till resultatet från avhandlingen senare i artikeln och sätter det i relation till resultatet som framkommit i den här studien. I föreliggande artikel presenteras resultatet av vad samspel kan innebära i en specifik övning till skillnad från det tidigare undersökta arbetet med pjästext. Detta fokus på samspel i en övning ger en möjlighet att diskutera en specifik del av problemområdet; svårigheten att överföra kunnande mellan övningsrum och scenrum samt hur det kan hanteras i en undervisningssituation. Det är ett problem som lärare och studenter har lyft fram i tidigare studier (jfr Ahlstrand, 2014; Rönn, 2009). Tidigare studier pekar på svårigheten i att uppleva det meningsfullt att göra vissa övningar och hur det kan relateras till det sceniska uttrycket i ett framträdande inför publik. Det vill säga hur kunnandet kan överföras till en ny situation.

Forskning som undersöker kunnande som tar sig gestaltande uttryck är sällsynt inom teaterämnet på gymnasieskolan i Sverige (jfr Ahlstrand, 2014; Göthberg, 2015, 2019). Det finns närliggande studier inom dans och musik som skolämnen (jfr exempelvis Andersson, 2016a, 2016b; Andersson & Ferm Thorgersen, 2015; Carlgren & Nyberg, 2015; Zandén, 2010, 2016; Zandén & Ferm Thorgersen, 2015) men forskning om teater som skolämne är ett angeläget och eftersatt område.

Kunskapssyn inom fenomenografin

Epistemologiskt utgår studien från fenomenografi och principen om intentionalitet, vilket innebär en icke dualistisk syn på mänsklig kognition eftersom den skildrar erfarenande som en intern relation mellan människan och världen (Pang, 2003). Grundläggande i fenomenografi är att fokusera på hur något uppfattas vara:

In phenomenography, the object of research is variation in ways of experiencing different phenomena. ... Phenomenography in this sense is descriptive and methodologically oriented. It is concerned about the various ways in which a particular phenomenon appears to different people, and it is the researcher who senses this variation. (Pang, 2003, s. 146)

Marton skiljer mellan ett första och andra ordningens perspektiv (Marton, 1981, 1994). Medan ett första ordningens perspektiv skildrar vad som utifrån kan observeras som sant eller falskt, beskriver andra ordningens perspektiv hur någon uppfattar eller erfar något. Det handlar inte om i fall fenomenet är sant eller falskt utan hur det man studerar framträder för eller erfars av någon.

Det är skillnaderna i de olika uppfattningarna, eller erfarenheten, som man tar fasta på i en fenomenografisk analys. ”Det viktiga är då vilka uppfattningar som finns, snarare än hur många som har en viss uppfattning” (Larsson, 1986, s. 24). Intervjuer har vanligtvis använts vid fenomenografiska studier, där uppfattningar av ett fenomen har varit i fokus. Men uppfattningar kan uttryckas på fler sätt, inte enbart genom tal. Uppfattningar som begrepp kan ge konnotationer till att det enbart handlar om tankar om något, en mentalistisk beskrivning. För att komma ifrån det används idag allt oftare begreppet erfarenhet inom fenomenografin. Ett erfarenhet som inbegriper hela kroppen som både tanke och en fysisk upplevelse eller erfarenhet av någonting.

Olika erfarenhet som ett sätt att beskriva kunnande

Med sitt intresse för andra ordningens perspektiv är fenomenografin ute efter innebörder i stället för förklaringar. Som en konsekvens av det beskrivs hur fenomen framstår för människor, inte hur någonting är. Lärande innebär att utveckla ett kvalificerat kunnande. Ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något kan beskrivas som ett mer förfinat urskiljande, vilket innebär att kunna urskilja fler aspekter av ett fenomen. I ett undervisningssammanhang går det att undersöka hur variation erfars av de olika individerna. Det går att urskilja olika aspekter av det som är föremål för undervisningen, det vill säga hur innehållet erfars på olika sätt (Marton & Pang, 2006; Pang, 2003; Runesson & Marton, 2002; Runesson, 2006). Det är möjligt att beskriva olika sätt att kunna något genom att beskriva skillnader i erfarenhet. I de resultat som presenteras i den här studien beskrivs olika erfarenheter av fenomenet *samspel* och, utifrån det, vad det innebär att kunna samspela. Beskrivningar av olika erfarenheter i termer av vad som urskiljs är ett sätt att beskriva kunnanden. Att fenomenografiskt analysera hur elever erfar samspel, mot den ovan givna beskrivningen, används som ett sätt att undersöka hur kunnande i samspel tar sig uttryck i handling. I det här fallet olika sätt att kunna samspela i en specifik övning. I den här artikeln är beskrivningen av ett kvalificerat kunnande forskningsobjektet. Jag använder *aspekter av kunnande* för att beskriva vad det är som erfars och vad som urskiljs.

Studien relateras till ett växande fält inom den ämnesdidaktiska forskningen i Sverige där undersökandet av kunnande är centralt, vilket får betydelse för hur undervisning kan planeras och utvecklandet av förmågor kan värderas och bedömas inom skolan (jfr Ahlstrand, 2014, 2018b, 2020a; Björkholm 2015, 2018; Carlgren, 2017; Carlgren m.fl., 2015; Carlgren & Nyberg, 2015; Frohagen, 2016; Nyberg, 2014, 2018).

Syfte

Syftet med föreliggande artikel är bidra till förståelsen av vad det innebär att kunna *samspela*. Som har beskrivits ovan tar sig erfarenheten gestaltande uttryck i individer-

Ahlstrand

nas kroppar. Genom att studera de handlingar som uttrycks i kropparna kan olika aspekter av kunnandet artikuleras. Resultatet beskriver vilka aspekter av kunnande som är involverade i att samspela i den specifika övningen. Därigenom kan ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något artikuleras (jfr ways of knowing ovan).

Material och metod

Studien genomfördes i en elevgrupp i åk 1 som gick teaterinriktning inom gymnasiet estetiska program. Lärarlaget i dans- och teater diskuterade ett lämplig gemensamt undersökningsobjekt för att utveckla undervisningen.¹ Slutligen valdes 'samspel' i relation till en specifik övning, spegelövningen. Samspel beskrevs vara centralt och förväntas utvecklas i både dans- och teaterundervisningen. Det är ett centralt kunnande som skrivs fram i de övergripande examensmålen för estetiska programmet. De lärare som ingick i skolutvecklingsprojektet hade sedan tidigare kännedom om Learning study som metodisk modell (jfr Marton & Pang, 2006; Runesson, 2011a, 2011b). Artikeln använder data från det som i Learning study-termer kan beskrivas som ett förtest. Det är det filmade materialet av övningen spegelövningen som är föremål för analysen.² I studien är det arbetet med årskurs 1 eleverna som analyseras, där två teaterlärare medverkade. Vid tidpunkten för insamling av data (läsåret 2016–2017) arbetade jag på skolan som lektor med skolutvecklingsuppdrag och undervisade även eleverna som ingår i studien.

Spegelövningen

Övningen som studerades är en grundläggande övning i både dans- och teaterundervisning. Den kallas för spegelövningen och kan genomföras på olika sätt med olika syften (jfr Zinder, 2009). Det är en parövning, där två individer arbetar tillsammans. Det är vanligt att introducera övningen där den ena individen styr övningen med enkla rörelser som kopieras av den andre. Därav namnet, och det kan hjälpa att föreställa sig att man gestaltar en spegelbild av den individ som styr rörelserna. Därefter görs ett byte och den andre personen styr. Slutligen, och i det här fallet huvudsyftet med övningen, är att båda individerna gör rörelserna gemensamt i en samtidighet och utvecklar rörelserna i samspel. Syftet med övningen i det här sammanhanget var att öva på, och att närma sig, samspel i det som Spolin (1999) beskriver som upplevande (experiencing), något som är grundläggande för gestaltande uttryck. Det innebär ett engagemang, intellektuellt, fysiskt och intuitivt. Det kan leda till spontanitet och frihet att gestalta. Det som, enligt Spolin, hjälper skådespelaren in i upplevandet är att rikta sin koncentration mot vad som sker här och nu. I det här fallet mot sam-

1 Det filmade materialet i studien inhämtades inom ramen för ett skolutvecklingsprojekt (2016–2017) där ett dans- och teaterlärarlag, fyra lärare totalt, samarbetade. I skolutvecklingsprojektet undersöktes elevers analysförmåga i relation till begrepp och hur begreppen kan få betydelse i och för det gestaltande arbetet. Se beskrivning av skolutvecklingsprojektet i Ahlstrand (2020b).

2 Avsikten med analysen i relation till skolutvecklingsprojektet, var att identifiera vad kommande undervisning behövde fokusera på (i Learning study-termer, så kallade kritiska aspekter). På grund av tidsaspekten kunde inte en Learning study genomföras men studien kan sägas vara inspirerad av Learning study som modell.

spelet. Spolin beskriver hur pedagogen bör vara uppmärksam på elever som inte kan rikta sin koncentration. Tecken på det är exhibitionism, egocentrism, klichéer, att söka skratt från övriga deltagare, skämta om eget eller andras arbete. Det kan även vara någon som pratar eller mästrar andra, eller som argumenterar och ifrågasätter under övningarna.

Det kan tänkas att några av eleverna har arbetat med spegelövningen i andra sammanhang, exempelvis inom kulturskola. Genom att inventera det kunnande som den aktuella elevgruppen har så kan undervisningen planeras utifrån den här elevgruppens förutsättningar. Fjorton elever i årskurs ett deltog vid det lektionstillfället då spegelövningen genomfördes.

Tillvägagångssätt

Det är det ovan beskrivna *tredje* steget av spegelövningen som filmades och som har analyserats. De första två stegen i övningen genomfördes inte vid tillfället som filmades och eleverna hade inte arbetat med de stegen tidigare i undervisningen. Detta för att undvika att eleverna skulle introduceras till att styra och kopiera varandra eftersom huvudsyftet var att utveckla förmågan att samspela. En person som utifrån observerar de två eleverna ska i bästa fall inte kunna identifiera vem som styr eller kopierar eftersom syftet är att gemensamt utveckla rörelsen i ett samspel. Eleverna uppmanades att arbeta med enkla, långsamma rörelser, för att kunna bevara ögonkontakten. Om en individ behöver bryta ögonkontakten för att titta på rörelsen så betyder det att tempot är för snabbt. Som nämnt ovan kan övningen genomföras utifrån olika syften. Zinder (2009) beskriver övningen utifrån en västerländsk skådespelartradition.³

Fenomenografisk analys

Det filmade materialet har som tidigare nämnts analyserats med hjälp av fenomenografisk analysmetod (Marton, 1981, 1994). Genom analysen beskrivs människors olika sätt att erfara samma fenomen vilket formuleras i beskrivningskategorier. Varje kategori innefattar nycklarna till fenomenet: vilka aspekter av fenomenet som erfars. Jag har analyserat kroppsliga uttryck i filmat material av den ovan beskrivna övningen. Den första fenomenografiska analysen gjordes under tiden för skolutvecklingsprojektet (se fotnot 1). Kategorierna diskuterades och reviderades tillsammans med lärarna. Vi tittade även på det filmade förtestet tillsammans. Jag har därefter, i olika omgångar, arbetat om analysen. Huvuddragen i den första analysen, som diskuterades med lärarna, kvarstår vilket stärker trovärdigheten (jfr Larsson, 1986).

Fenomenet som analyserats

Det studerade och analyserade fenomenet är *olika sätt att kunna samspela*. De kroppsliga uttrycken i det filmade materialet av den specifika övningen *spegelövningen* har beskrivits i text. Det betyder att exempelvis hand- och armrörelser samt ansiktsrö-

³ Zinder ger en introduktion till Chekhovteknik. Chekhov var elev till Stanislavskij som får anses som förgrundsgestalt inom en realistisk skådespelartradition.

Ahlstrand

relser som miner har formulerats i text. De rörelser och kroppsliga uttryck som gestaltningarna formar har med största möjliga noggrannhet skrivits ned på detaljnivå. Beskrivning av elevernas uttryck möjliggör analys av det som görs, i handlingen, i stället för det som sägs om fenomenet. Kunnandet uttrycks i görandet och i handlingarna. Analysen utgår ifrån att det som eleverna uttrycker i sina kroppar är hur de erfar den situation de ingår i. Uttrycket blir en spegel av det erfarna, det är uttrycket som läraren ser och tolkar som indikation på det nuvarande kunnandet. I den här fenomenografiska analysen är det skillnader i de fysiska uttrycken som ligger till grund för kategoribildningen (jfr Ahlstrand, 2014, 2018b; Carlgren m.fl., 2015). Olika erfarenanden kännetecknar kategoribenämningarna. Kategorierna i sin tur innefattar olika aspekter av kunnande. Som tidigare har beskrivits, under rubriken Kunskapsyn inom fenomenografien, så formuleras ett mer kvalificerat *sätt att kunna* något som ett mer förfinat urskiljande, vilket innebär att kunna urskilja fler aspekter av ett fenomen. Det är de aspekterna som beskrivs som aspekter av kunnande. De aspekter av kunnande som ingår i de olika kategorierna bidrar till att komplexiteten i förmågan samspel kan tydliggöras. Kategorierna bygger hierarkiskt på varandra vilket förutsätter att de aspekter som ryms i de lägre kategorierna utgör en förutsättning för de högre kategorierna.

I det här fallet blir min erfarenhet som tidigare skådespelare och teaterlärare en tillgång i analysen, med utgångspunkt i Pang, att det är forskaren "who senses the variation" (Pang, 2003, s. 146). De olika erfarenanden som beskrivs har forskaren själv erfaren i sin kropp. Det bidrar till trovärdighet i analys och tolkning. Analyser, tolkning och resultat har dessutom diskuterats med andra erfarna teaterlärare.

Utfallsrum

Den hierarkiska strukturen i utfallsrummet innebär en tilltagande komplexitet i att erfaras samspel och hur det kommer till uttryck i ett gestaltande arbete. Kategorierna bildar sammantaget ett så kallat fenomenografiskt utfallsrum, som visar kategoriernas logiska relation till varandra. Det som i ett hierarkiskt utfallsrum skiljer en kategori från en annan är beskrivningar av hur olika aspekter av ett fenomen urskiljs. Därigenom kan ett mer komplext, eller ett mer avancerat kunnande i relation till fenomenet beskrivas. Det är viktigt att komma ihåg att det är uttryck och inte individer som kategoriseras. Det är skillnaderna mellan uttrycken som analyseras, tolkas och benämns som olika erfarenanden. Det som analyseras är kunnandet vid ett speciellt tillfälle, det är inget statiskt tillstånd som beskrivs. Men precis som en lärare måste utgå från det som eleverna visar eller ger uttryck för vid speciella tillfällen (exempelvis en provsituation) så är den fenomenografiska analysen en beskrivning av kunnandet i en specifik situation.

Utfallsrummet (figur 1) möjliggör även en identifiering av *kritiska aspekter*, vilket innebär de avgörande aspekter som utmärker skillnaden gentemot närmast högre kategori. Kritiska aspekter är ett begrepp hämtat från modellen Learning study. I en Learning study är de kritiska aspekterna utgångspunkt för den undervisning som planeras. "Kritiska aspekter är således aspekter av lärandeobjektet som måste urskil-

jas för att ett lärande (ett förändrat sätt att se eller erfara) ska komma till stånd” (Runesson, 2017, s. 48). I den här studien bidrar de kritiska aspekterna till förståelsen av kunnandet och vad som är avgörande för att utveckla ett mer differentierat urskiljande.

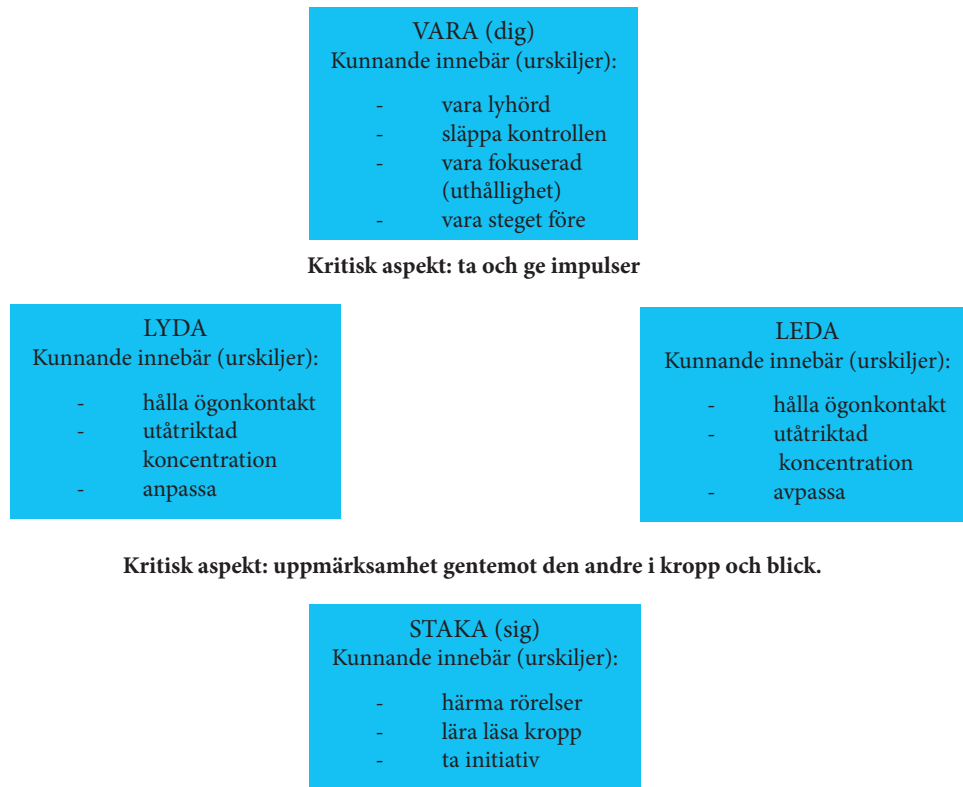
Resultat

Resultatet presenteras i fyra beskrivningskategorier av elevernas gestaltande erfaran- de av att kunna samspela som att: *staka (sig)*, *leda*, *lyda* och *vara (dig)*. Kategorinam- nen är formulerade som verb utifrån utgångspunkten att erfaran- de som tar sig gestal- tande uttryck visar sig i en handling. De aspekter som urskiljs i uttrycken redovisas i beskrivningskategorierna och benämns som aspekter av kunnande.

Utfallet av kategoriernas hierarkiska relation till varandra presenteras i ett fenome- nografiskt utfallsrum, figur 1, där även två kritiska aspekter redovisas. Beskrivnings- kategorierna presenteras i samma ordning som det hierarkiska utfallsrummet, det vill säga från en lägre nivå till en högre nivå av kunnande (utifrån logiken om ett mer utvecklat urskiljande). *Staka (sig)* är den lägre kategorin och *vara (dig)* är den högsta kategorin. Innebörden av förmågan att *samspela som (att kunna)* specificeras genom aspekter av kunnande och kritiska aspekter.

Figur 1

Utfallsrum över förmågan att samspela.



Not: I utfallsrummet är *staka (sig)* är den grundläggande kategorin och *vara (dig)* den mest ut- vecklade (i bemärkelsen mer differentierat urskiljande).

Ahlstrand

Att kunna samspela som att staka (sig)

Beskrivningskategorin att kunna samspela som att staka (sig) hanterar de uttryck som kännetecknas av ett trevande angreppssätt i prövandet av rörelserna i spegelövningen. Uttrycken innefattar att kunna härma rörelser. Att kunna härma rörelser kan omedelbart verka som en enkel uppgift men den kräver uppmärksamhet gentemot den andre individen. Det innebär dessutom att kunna läsa av den andre individens kropp. 'Läsa kropp' används som liknelse med när en individ lär sig läsa (text). Det kan det ge ett fumligt, stappligt intryck, ett famlande. Det kan visa sig genom stakningar, upprepningar och omtagningar. I den här kategorin är uppmärksamheten mot den egna kroppen påtaglig. Det finns en drivkraft att vilja gå in i övningen (genomföra övningen) men inte kunna hålla fokus vilket resulterar i ett famlande intryck. Uppmärksamheten riktas mot den egna kroppen, det vill säga att bli alltför medveten om vad en gör själv, vilket kan leda till skratt som en kommentar till situationen (se figur 2). Kroppsmedvetenheten är en förutsättning men blir också ett hinder i de brott som uppstår i samband med skratt. Spegelövningen är en grundläggande och på sätt och vis enkel övning men samtidigt är det inte självklart att en ny elevgrupp och nya elever tar initiativ i situationen. 'Ta initiativ' innebär här att ta plats i betydelsen ge fysiska förslag till rörelser, att ta initiativ. Det kan finnas en tendens till hänsynstagande som gör att uttrycken verkar avvaktande tveksamma, som att staka sig vid läsning. Användandet av (sig) i staka (sig) indikerar att uppmärksamheten främst är riktad mot sig själv.

Kategoribeteckningen staka (sig) innefattar uttryck för ett grundläggande kunnande i relation till fenomenet att kunna samspela. De formulerade aspekterna artikuleras i syfte att benämna det kunnande som kategorin innefattar. Det vill säga innebörden av att kunna *samspela*.

Första kategorin är den mesta grundläggande där kunnandet kan beskrivas som aspekterna:

- härma rörelser
- lära läsa kropp
- ta initiativ

Beskrivningen av kunnandet i denna kategori innebär att urskilja de ovan formulerade aspekterna av fenomenet att kunna samspela.

Att kunna samspela som leda och lyda

I instruktionerna till övningen ombads eleverna att hålla ögonkontakt. Läraren beskrev hur eleverna behövde arbeta i ett långsamt tempo för att kunna bevara ögonkontakten. Om ögonkontakten bröts, sa läraren, kunde det vara ett tecken på att rörelserna genomfördes för fort. Om rörelsen genomförs snabbt kan en individ behöva bryta ögonkontakten och titta på kroppens rörelser istället för att uppleva rörelsen genom sin egen kropp. Att kunna hålla ögonkontakten med den andre individen är en förutsättning för att på sikt utveckla samspel i spegelövningen. Det kan handla

om att hålla ögonkontakten en längre tid, något som kan vara utmanande i en grupp med noviser. Till skillnad från den första kategoribeteckningen *staka (sig)* kännetecknas de uttryck som ingår i kategoribeteckningarna *leda* och *lyda* som att kunna bevara ögonkontakten.

Att arbeta med rörelserna i en utåtriktad koncentrationen är ytterligare en aspekt av kunnande inom båda kategorierna *lyda* och *leda*. Koncentrationen riktas mot någonting, i det här fallet mot den andre personen i paret och dess rörelser/aktivitet i kroppen. Uttrycken som kännetecknar koncentrationen uppfattas pågå i hela kroppen och kan förklaras som att en utåtriktad koncentration kommer till stånd. Utåtriktad koncentration har, till skillnad från en 'inre koncentration', uppmärksamheten riktad mot den andre individen. Som kontrasterande exempel kan en individ vara koncentrerad på läsning av en text som ett enskilt arbete, där en 'inre koncentration' krävs. Det är inte den typen av koncentration som avses här.

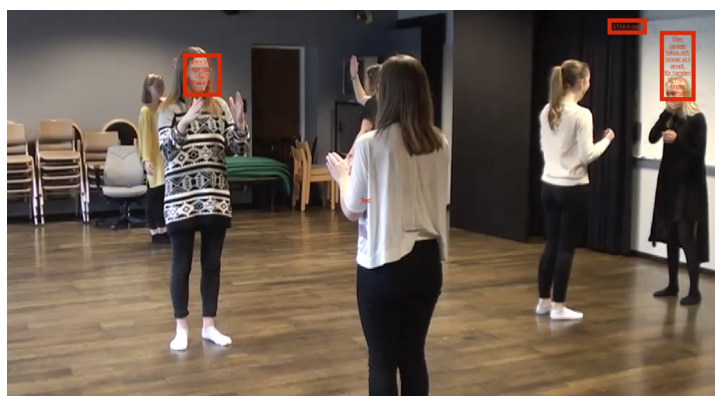
I utfallsrummet i figur 1 redovisas de två beskrivningskategorierna *lyda* och *leda* på parallell nivå. Kunnandet värderas utifrån samma aspekter (hålla ögonkontakt och utåtriktad koncentration). Den kategorin som benämns som *leda* skiljer sig dock från den andra *lyda* genom aspekten som beskrivs som att kunna avpassa. Avpassa används i det här sammanhanget i betydelsen 'beräkna'. Med det menas att det finns i uttrycket en tendens att styra rörelserna, därav kategoribenämningen *leda*. I uttrycken kan det skönjas en vilja till att mana rörelserna framåt. Det blir en skillnad i uttrycken till *anpassa*, vilket används i det här sammanhanget som att följa den andre, *anpassa sig*, därav beteckningen *lyda* (se figur 3).

Aspekter av kunnande i de två parallella kategorierna *leda* och *lyda*:

- hålla ögonkontakt
- utåtriktad koncentration
- avpassa och anpassa

Figur 2

Exempel på uttryck som beskrivs i kategorierna.



Not: Elev till vänster i bild med mönstrad tröja, styr rörelsen, *leda*, lyfter båda armar före sin partner. Elev till höger i bild med svart klädsel tappar fokus och brister ut i skratt, för handen till mun, bryter övningen, *staka (sig)*.

Ahlstrand

Figur 3*Exempel på uttryck som beskrivs i kategorierna.*

Not: Elev till vänster i bild, randig tröja. Elev styr rörelsen, *leder*. Lyfter armen före sin partner, som *lyder* och anpassar, försöker följa med i rörelsen. Två elever vid whiteboard som arbetar samstämmigt med rörelserna, *vara (dig)*, utvecklar rörelsen tillsammans.

Att kunna samspela som vara (dig)

Beskrivningskategorin *vara (dig)* skildrar uttryck som innefattar rörelser som obehindrat, löpande och strömmande gestaltas gemensamt på ett fritt sätt. Det verkar inte omedelbart vara någon av individerna som styr uttrycken och det verkar inte vara något (hos individerna) som stoppar upp uttrycken. För en utomstående betraktare framstår uttrycken vara ömsesidiga. Det kan beskrivas som att individerna är upplösta och uttrycken visar på en förening i att rörelsen utvecklas tillsammans (se figur 3). Det förutsätter att uppmärksamheten är riktad mot rörelserna i den andra personens kropp, därav kategoribenämningen *vara (dig)*. Användandet av *(dig)* i *vara (dig)* indikerar att uppmärksamheten främst är riktad mot den andra personens kropp. Det är en avgörande skillnad i jämförelse med de lägre kategorinivåerna. Uttrycken i kategorin *vara (dig)* visar på en samtidighet och för att kunna uppnå den samtidigheten har de tidigare aspekterna, i de lägre kategorierna kunnat urskiljas.

Vara lyhörd är en aspekt av kunnande inom kategorin *vara (dig)*. Det innebär ett gemensamt ansvar och en anpassning till varandra i att både leda och följa. Lyhördhet förutsätter att känna av den andres uttryck för att hitta en gemensamhet, i en samtidighet där en rörelse pågår och inte stoppas upp. Det kan beskrivas som ett gemensamt driv i rörelserna. Att känna av innebär att kunna 'läsa av' situationen. Det förutsätter ett erfärande av liknande situation, där reaktionerna kan verka spontana men kräver av individen att kunna läsa av vart rörelsen håller på att ta vägen. I den första kategorin beskrevs en aspekt som att 'lära läsa' vilket i den högsta kategorin har utvecklats till att vara lyhörd och följsam (snarare 'kunna läsa'). Liksom en dansare 'läser av' en annan dansares kropp i en gemensam koreografi visar de uttryck som samlats i kategorin *vara (dig)* på omedelbar analys i situationen, vilket visar sig som lyhördhet för rörelserna i kropparna. Däremot är inte spegelövningen en för-

koreograferad rörelsesekvens utan individerna behöver dessutom 'läsa av' vart den gemensamma och pågående rörelsen är på väg. Det innebär en omedelbar analys som tar sig kroppsligt uttryck. Det vill säga tanken framstår som förbunden med handling och går inte att separera. Det är inte en analys av en situation där analysen, eller sorteringen av information/material sker i efterhand. Det är analys i en situation, där sorteringen sker som och i ett kroppsligt uttryck. Det vill säga de kroppsliga impulser mellan individerna utvecklas till en gemensam rörelse som innefattar en analys.

Det som i kategorin leda kännetecknas av att 'kunna avpassa', i betydelsen att beräkna, blir i jämförelse med beskrivningskategorin vara (dig), att kunna släppa kontrollen vilket är en stor skillnad i intentionen med rörelserna. Det kan för en novis vara svårt att släppa kontroll, inte minst i en undervisningssituation där det kan finnas föreställningar om 'duktighet' och att 'göra saker på rätt sätt'. Släppa kontrollen är en aspekt och förutsättning för att kunna vara lyhörd för den andre individen.

Att kunna vara fokuserad (uthållighet) är ytterligare en aspekt av kunnande inom kategorin vara (dig). Vara fokuserad (uthållighet) signalerar att det handlar om att kunna behålla fokus under längre tid vilket kan vara en utmaning. Det är både fysiskt och mentalt utmanande. Det handlar i kategorin vara (dig) om att kunna ha en framförhållning i att skönja vart den gemensamma rörelsen är på väg. Som en konsekvens därav har aspekten att kunna vara steget före formulerats.

Den fjärde kategorin vara (dig) är den mest utvecklade i hierarkin (utifrån logiken om ett mer differerat urskiljande) där kunnandet beskrivas som:

- vara lyhörd
- släppa kontrollen
- vara fokuserad (uthållighet)
- vara steget före

Kritiska aspekter

Två aspekter utmärkte sig som centrala för att utveckla samspel utifrån de uttryck som gestaltades i det filmade materialet. Som grundläggande aspekt behövde eleverna utveckla förtrogenhet att *i sin kropp* bli mer uppmärksam på den *andre personens kropp*. Lärargruppen benämnde det som att kunna rikta både kropp och blick mer avsiktligt mot den andre personen, det vill säga att stärka uppmärksamheten mot den andres kropp. Om eleven får träna på att rikta sin uppmärksamhet från sig själv mot den andres kropp och blick så kan hänsynstagandet och den egna självmedvetenheten tonas ned. De tillfällen som orsakar skratt ger uttryck för en osäkerhet som kan tolkas som en novis osäkerhet inför övningen. Det kan vara lätt hänt i den situationen att värdera sig själv med en blick utifrån. Det kan undvikas genom att försöka förflytta koncentrationen till den andre. Det formuleras som den kritiska aspekten:

- *uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick*

Ahlstrand

Ytterligare en aspekt visade sig vara central för att utveckla samspel utifrån de uttryck som analyserades i det filmade materialet. Lärargruppen beskrev det som förtrogenhet att i övningen kunna både ta och ge initiativ till att utveckla en rörelse. Det formuleras som den kritiska aspekten:

- *ta och ge impulser*

Eleverna behövde utveckla förtrogenhet i att ta och ge impulser i betydelsen att utveckla ett gemensamt ansvar för gestaltningen. Dessutom innefattade det att kunna arbeta med att ta och ge impulser i en samtidighet, att kunna avpassa och anpassa simultant. Impulser används som benämning för de initiativ till att utveckla rörelsen som förutsätter ett givande och tagande.

Diskussion och slutsatser

I min avhandling (Ahlstrand, 2014) undersöktes, som nämndes inledningsvis, vad samspel kan innebära när individer arbetar med en dialog, en pjästext och där syftet är att gestaltningen ska kommuniceras med en publik. Genom att jämföra resultaten av den studien med resultaten av föreliggande studie så kan både likheter och skillnader diskuteras. I den tidigare studien framkom tre kategorier: samspel som *stapplande steg*, samspel som att *skapa handling* och samspel som att *vara i situationen*.⁴ Likheterna visar sig i den första nivån av kategorier, stapplande steg och staka (sig) vilka båda ger intryck av en osäkerhet i de uttryck som gestaltas. Samtidigt formuleras i båda kategorierna grundläggande förutsättningar i att kunna samspela. Kunnandet visar sig i relation till hur individerna tar sig an textarbetet i den tidigare studien och hur individerna tar sig an rörelserna i den andra studien.

I relation till kategorinivåerna skapa handling samt lyda och leda, så tolkar jag det som att innehållet (i det ena fallet textarbete, i det andra fallet rörelsearbete) präglar och skiljer uttrycken som ingår i kategorierna mer än på de andra nivåerna. Det finns vissa likheter i och med att kategorin skapa handling förutsätter ett samspel, så att inte en individ så att säga styr alla handlingar som utvecklas. Här finns en likhet med framför allt aspekten anpassa i kategorin leda. I övrigt så skiljer sig aspekterna åt.

Vad gäller kategorierna på de högsta nivåerna i utfallsrummen så är likheterna slående. I den tidigare studien så formuleras den högsta kategorin som att vara i situationen och kunnandet beskrivs på liknande sätt som i kategorin vara (dig). Det kan kritiseras som att forskarens blick är ensidig eftersom kategorierna som utvecklats har vissa likheter. Två olika läroslag har varit involverade i analyserna av materialet i de olika studierna. Det blir ett stöd för analyserna som omedelbart kan tyckas vara formulerade på liknande sätt. Min slutsats är att det är liknande aspekter av kunnand-

⁴ I kategorin *stapplande steg* samlades uttryck som beskrevs som att fokus var orienterat mot att kunna texten och säga texten 'rätt'. Det gav ett stapplande intryck och samspelet uttrycktes enbart stundtals. I nästa kategori *skapa handling* blev samspelet starkare i och med att handlingar som involverade medspelaren skapades. Att *vara i situationen* beskrevs som ett mer avancerat kunnande då samspelet uttrycktes som att kunna vara närvarande i situationen och kunna förhålla sig till medspelaren och det som uppstår i mötet dem emellan (se Ahlstrand, 2014, för utförligare beskrivning av kategorierna).

de som är involverade i de två studierna trots olika innehåll. Även om medvetenheten om den tidigare studien funnits så har jämförelsen mellan kategoriernas innehåll först gjorts i slutskedet av framskrivandet av artikeln och av forskaren enskilt.

Från övningsrum till scenrum

Jämförelsen av de två studiernas resultat bidrar till att hantera den inledande problemformuleringen kring hur en övning kan ha betydelse för ett pjästextarbete som ska redovisas för publik. Det ger en möjlighet att diskutera en specifik del av problemområdet; svårigheten att överföra kunnande mellan övningsrum och scenrum samt hur det kan planeras för i en undervisningssituation. Innebörden av det kunnande som ingår i både övningen och textarbetet har specificerats. I en undervisningssituation går det att använda resultatet av båda studierna. Analysen visar att det är ett likartat kunnande som utvecklas i både övningen och i textarbetet så ett brygande mellan övningsrum och scenrum blir möjligt. Som omnämnt så pekar tidigare studier mot att det kan finnas ett ifrågasättande från elever gällande vissa övningar (Ahlstrand, 2014; Rönn, 2009). Det beskrivs som att det är svårt att se vad övningen har för betydelse för det gestaltande arbetet i möte med publik. När en lärare arbetar med återkoppling i en undervisningssituation eller i ett utvecklingssamtal, går det att visa på sambandet mellan att öva och att gestalta inför publik utifrån en jämförelse mellan de båda studiernas resultat. Läraren kan exempelvis peka på likheterna i aspekterna i de båda högsta kategorierna. Det är möjligt med hjälp av kategorier och aspekter att formulera varåt arbetet med övningen strävar.

Med 'scenrum' menas att uppgiften är en text som ska kommuniceras med en publik. Om den elevgrupp som läraren arbetar med har övat på spegelövningen innan arbetet med textarbetet påbörjas så kan läraren använda spegelövningen som en gemensam referens i arbetet med texten. Om det finns svårigheter med elevernas gestaltande av samspel i textarbetet så är det möjligt att återvända till spegelövningen och påminna om det kunnande som övningen utvecklar i relation till förmågan att samspela. Det är möjligt att 'översätta' aspekter av samspelet från olika innehåll vilket kan vara hjälpsamt för elevernas gestaltande och för förståelsen av innebörden av samspelet. I och med att kritiska aspekter har formulerats så kan undervisningen planeras på ett strukturerat sätt men alltid utifrån den aktuella elevgruppens nuvarande kunnande. Det går dessutom att arbeta med övningen utifrån den tematik som textarbetet hanterar. Låt säga att det är en syskonrelation som scenen hanterar där det finns en konflikt i att syskonen är förälskade i samma individ. Hur kan spegelövningen kopplas till den tematiken och hur blir rörelserna och tempot i rörelserna utifrån det? Att få möjlighet att pröva det i kropparna, utan orden från textmaterialet, kan vara ett sätt för eleverna att undersöka det underliggande temat och hur det påverkar kropparna. Med startpunkt i spegelövningen kan arbetet utvecklas till en fysisk improvisation i rummet, exempelvis till musik för att sedan återgå till textarbetet. På det sättet blir även övningen mer innehållsrig till sin karaktär, det vill säga att undersöka samspel i relation till ett visst innehåll, i det här fallet utifrån temat svartsjuka/avundsjuka.

Ahlstrand

Analys i och av samspel

Förutsättning för att kunna det som exempelvis beskrivs i kategorin vara (dig) innebär att eleven kan göra både en kroppslig och mental analys av situationen i förhållande till den andre. Det går inte att separera. Det torde vara omöjligt att kunna samspela med en annan individ om förutsättningarna för att både fysiskt och mentalt 'läsa av' (det vill säga analysera) den aktuella situationen fattades. Resultaten innebär möjligheter för att planera en undervisning som ger förutsättningar för de olika individerna i klassrummet att utveckla sitt kunnande. Exempelvis så innebär de uttryck som ingår i kategorin staka (sig) en osäkerhet och ett famlande i situationen. När lärarna planerade undervisningen utifrån den kritiska aspekten uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick så stärktes elevernas samspelsförmåga. Det visade sig dels i analysen i samspelet, det vill säga i samspelet mellan kropparna, dels i analysen av samspelet, det vill säga elevernas muntliga och skriftliga analyser.

I jämförelsen av de båda studierna framkommer liknande svårigheter i elevernas gestaltande. I det ena fallet finns det en risk att eleverna lägger för mycket fokus på texten, vilket hindrar en mer komplex gestaltning. I det andra fallet handlar det om att inte lägga uppmärksamhet mot den egna kroppen utan rikta den mot den andra kroppen. Båda fallen beskriver ett mer utvecklat kunnande där analysen i samspel får komma i förgrund. Det vill säga ta in vad den andra säger (analysera det och svara i kroppen) samt läsa av (analysera) rörelserna i den andres kropp. När eleverna stannar upp gestaltandet och börjar tänka på vad de gör, det vill säga analys av samspel, så visar resultaten i båda studierna att det hindrar en mer utvecklad gestaltning.

Det går med andra ord att generalisera kunskaperna från de två studierna till teaterundervisning som hanterar liknande undervisningssituationer där text eller rörelsearbete ingår. Kategorierna kan användas för att i en lärargrupp planera undervisning och/eller i en elevgrupp arbeta med återkoppling i undervisningen. De beskrivna aspekterna av kunnande i de olika kategorierna kan vara ett stöd i artikulerandet av det kunnande som förväntas utvecklas.

Diskussion av metod och analys

Det är samspelet mellan kropparna, hur kunnandet kommer till kroppsligt uttryck, som är forskningsobjekt i artikeln. Under mitt avhandlingsarbete ställdes frågan varför jag inte intervjuade eleverna. Jag intervjuade elever i inledningsfasen av avhandlingsarbetet, men det visade sig tidigt att eleverna sa en sak men gjorde en annan. För mig blev det tydligt att det handlar om olika objekt, vad någon kan uttrycka i ord om ett fenomen och vad någon kan uttrycka i kroppen om ett fenomen. Mina studier beskriver det kroppsliga kunnandet. Fenomenografin blir användbar med sitt fokus på ett andra ordningens perspektiv. Som nämnts ovan kategoriserar forskaren inte hur något är (rätt svar) utan hur något uppfattas vara (utifrån ett erfalande). Istället tar forskaren fasta på i vilka olika sätt fenomenet uttrycks på i analysen.

Genom de kroppsliga uttryck som analysen utgår ifrån kan handlingar som sker i kroppen analyseras och tolkas. Om uppgiften är att utveckla samspel och en elev tittar på klockan i klassrummet under övningen så är det ett avbrott i samspelet. Det

kan exempelvis tolkas som att eleven är ointresserad eller har en viktig tid att passa. I den här analysen var det inte de underliggande orsakerna till varför eleven gör som den gör som var föremål för analys (vilket skulle kunna undersökas genom att intervjua eleven). Forskningsobjektet handlar istället om det kroppsliga kunnande som är involverat i att kunna samspela. Genom analysen tolkades det som att uppmärksamhet är centralt för att utveckla de tre aspekter av kunnande som beskrivs i första kategorin: kunna härma rörelser, kunna lära sig att läsa kropp samt kunna ta initiativ. 'Uppmärksamhet' beskrivs i första beskrivningskategorin som en förutsättning för att kunnandet ska iscensättas. Uppmärksamhet är även del av en kritisk aspekt, men då mer specifikt uttalat: uppmärksamhet gentemot den andre i kropp och blick, och kan då vara ett underlag för hur undervisningen fortsättningsvis planeras.

Det kan diskuteras om analysen ger en alltför snäv syn på samspel. I resultatdelen framställs exempelvis skrattet som ett hinder och en begränsning för kunnandet att utvecklas. Spegelövningen har beskrivits utifrån Chekhovteknik genom Zinder (2009). Övningen avgränsas i det här sammanhanget till att undersöka samspel. Som är beskrivet under rubriken Tillvägagångsätt var syftet att närma sig koncentration i samspelet utifrån Spolins (1999) beskrivning. Övningen kan mycket väl användas på andra sätt och med andra syften. Samspel kan också utvecklas på andra sätt exempelvis genom övningar där eleverna uppmuntras till skratt. Här analyseras kroppsliga uttryck och skrattet som kroppsligt uttryck visade sig hindra utvecklandet av de aspekter av kunnande som kännetecknar den högsta kategorien: vara lyhörd, släppa kontrollen, vara fokuserad (uthållighet) och vara steget före. Det betyder inte att det är 'fel' att skratta i teaterövningar och i repetitionsarbete, tvärtom kan det många gånger vara en tillgång (jfr Göthberg, 2015, 2019; Johnstone, 2015).

Valet av övning kan diskuteras eftersom vissa elever eventuellt kan ha gjort övningen i andra sammanhang och utifrån andra instruktioner. Att elever har tidigare erfarenheter av teaterövningar från andra sammanhang är svårt att bortse ifrån. Just den här övningen kan introduceras som att den ena eleven styr och den andra kopierar. Det kan eventuellt vissa elever vara präglade av om de gjort övningen tidigare. Valet av övning gjordes av lärarlaget utifrån skolutvecklingsprojektets probleminramning (se fotnot 1). I den kontexten fungerade valet av övning väl. Utifrån forskningsstudiens syfte kunde andra övningar ha övervägts som tränar förmågan att samspela. Samtidigt är spegelövningen en så känd och väl använd övning att det finns en poäng i att använda just den för analysen.

En brist i studien (men avgränsning i den här artikeln) är att den undervisning som planerades utifrån de kritiska aspekterna inte filmades. Det hade kunnat vara ett ytterligare bidrag till det ämnesdidaktiska fältet gällande skolämnet teater.

I den här studien har en första analys diskuterats och reviderats tillsammans med lärarlaget. Det stärker trovärdigheten. Däremot kan fördelar och nackdelar med att både forskaren och lärarna är ämneskunniga diskuteras. Utifrån syftet att artikulera aspekter av kunnande i ett gestaltande arbete inom teaterämnet är det en tillgång att forskare och lärare är ämneskunniga. Däremot skulle en icke ämneskunnig forskare eventuellt kunna ställa frågor till materialet som skulle kunna bidra till att artikule-

Ahlstrand

ringen blev än mer tydlig och kommunicerbar. Det finns en risk att formuleringarna av aspekterna ligger för nära fältet. Samtidigt är det fältet, det vill säga lärare och forskare inom teater, som kommer kunna använda, kritisera och diskutera resultaten vidare.

Fortsatt forskning

Ambitionen och kunskapsbidraget i den här artikeln är artikulerandet av aspekter av kunnande och kritiska aspekter. Kunniga teaterpersoner känner igen sig i materialet, övningen är väl känd och använd. En fenomenografisk analys bidrar till att systematiskt artikulera kunnandet. I det här fallet är det ett grundläggande kunnande i en årskurs 1-grupp i gymnasiet. Fortsatta reflekterande samtal med eleverna skulle kunna genomföras där elevers förståelse av fenomenet utreds vidare. Analysen av övningen som i Learning study-termer beskrivs som förtest hade kunnat vara utgångspunkt för ett Learning study-upplägg där lärare gemensamt planerar, genomför, analyserar och reviderar filmade lektionsupplägg. Det kunde ha bidragit till att innebörden av fenomenet hade kunnat fördjupas. Den fenomenografiska analysen har fokuserat på kroppsliga uttryck. I ett fortsatt Learning study-upplägg kunde även reflekterande samtal under lektionerna bidra till kännedomen om fenomenet.

Bryggan mellan övningsrum och scenrum är ett ytterligare exempel på behovet av fortsatt forskning inom teaterundervisning. I den här studien har resultatet tydliggjort aspekter av kunnande. Både de kritiska aspekterna och beskrivningskategorierna kan användas för att designa undervisning. Hur den undervisningen kan planeras och genomföras kan bli föremål för framtida forskningsfrågor.

Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen: En studie av gestaltande förmåga inom gymnasieskolans estetiska program, inriktning teater*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. bit.ly/3ol6mZU
- Ahlstrand, P. (2018a). Varning för björntjänster! eller Hur värderas praktisk kunskap? I A. Lidén, U. V. Schantz & K. Thorgersen (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: utmaningar, processer och protester* (s. 25-44). Stockholm University Press.
- Ahlstrand, P. (2018b). Analysing the object of learning, using phenomenography: Music education in Swedish grade five classrooms. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 184-200.
- Ahlstrand P. (2020a). Kvalitativa aspekter av gestaltande redovisning – exemplet teater. *Educare – Vetenskapliga Skrifter*, (1), 4-33. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.1.2>
- Ahlstrand, P. (2020b). Från att göra till att kunna. I P. Ahlstrand & J. Remfeldt, (Red.), *Att undervisa i teater* (s. 187- 202). Studentlitteratur.
- Andersson, N. (2016a). Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 7(2), 11-32. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-5214>

- Andersson, N. (2016b). *Communication and shared understanding of assessment: a phenomenological study of assessment in Swedish upper secondary dance education*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-16929>
- Andersson, N. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Bedömning av danskunnande – uttryck, respons och värdering inom ett estetiskt ämne. I B.-M. Styrke (Red.), *Kunskapande i dans: om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 171-187). Liber utbildning.
- Björkholm, E. (2015). *Konstruktioner som fungerar: En studie av teknikkunnande i de tidiga skolåren*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. bit.ly/3aoVSK8
- Björkholm, E. (2018). Sammanfogning av material i eget konstruktionsarbete – kunskande och elevuppgifter i tidig teknikundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(2), 5–22. <https://bit.ly/3ojqdc2>
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. & Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, 9(1), 143–159. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4000/educationdidactique.2204>
- Carlgren, I. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans: En analys av rörelsekunskandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, (14), 24–40. <https://bit.ly/2Yf4xmJ>
- Carlgren, I. (2015a). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlgren, I. (2015b). Tänk om.... (den 'nya kunskapsskolan' inte är en kunskapsskola). *Skola & samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ingrid-carlgren-tank-om-den-nya-kunskapsskolan-inte-ar-en-kunskapsskola/>
- Carlgren, I. (Red.) (2017). *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study*. Gleerups.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered* (3 uppl.). Paul Chapman.
- Eisner, E. W. (2007). "Assessment and evaluation in education and the arts". I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 423–426). Springer.
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck: En studie av hantverkarskunnandet i slöjdamnet*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. bit.ly/3sQaoi5
- Göthberg, M. (2015). *Pimpa Texten. En etnografisk studie av gymnasieelevers meningsskapande i dramatext*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/41363>
- Göthberg, M. (2019). *Interacting: Coordinating text understanding in a student theatre production*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Routledge.
- Johnstone, K. (2015). *Impro: Improvisation och teater*. ([Ny utg.]). Improvisationsstudion.

Ahlstrand

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys [Elektronisk resurs] exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur. <http://libris.kb.se/bib/12309498>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://www-jstor-org.ezp.sub.su.se/stable/23368358>
- Marton, F. (1994). Phenomenography. I T. Husén & T. N. Postlethwaite (Red.), *The international encyclopedia of education* (2 uppl., s. 4424–4429). Pergamon Press.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193–220. <https://gup-ub-gu-se.ezp.sub.su.se/publication/63078>
- Norrthon, S. (2020). *Teaterrepetitionens interaktion: professionella praktiker i ett repetitionsarbete från manus till föreställning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. urn:nbn:se:su:diva-179674
- Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-102527>
- Nyberg, G. (2018). Att urskilja och erfara sitt sätt att springa – kan elever lära sig det i idrott och hälsa? *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 43–63. <https://bit.ly/39gAfpW>
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation – On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156. <https://bit.ly/2KUpArS> DOI: 10.1080/00313830308612
- Runesson, U. & Marton, F. (2002), “The object of learning and the space of variation”. I F. Marton & P. Morris (Red.), *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning* (s. 19–37). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 397–410. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-18196>
- Runesson, U. (2011a). Lärares kunskapsarbete – Exemplet Learning study. I S. Eklund (Red.), *Forskning om undervisning och lärande* (5). *Lärare som praktiker och forskare – om praxisnära forskningsmodeller* (s. 7–17). Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet. [http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/792C121C80B543A7C12578480053F129/\\$FILE/FUL5.pdf](http://www.stiftelsensaf.se/web/saf.nsf/file/792C121C80B543A7C12578480053F129/$FILE/FUL5.pdf)
- Runesson, U. (2011b). Lärande som förändrat erfارande: I M. Jensen (Red.), *Lärandets grunder: Teorier och perspektiv* (s. 57–69). 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.
- Rönn, M. (2009). *"Det är inte förrän man gör det som man förstår": Om kommunikativa hinder vid en teaterhögskola*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8459>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>

- Sadler, R. (2013). Opening up feedback. Teaching learners to 'see'. I S. P. Merry, D. Carless, S. Merry, M. Price & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (s. 54–63). Routledge.
- Skolverket (2011). *Läroplaner, ämnen och kurser. Ämne – Teater*. Skolverket.
- Skolverket (2018). *Allmänna råd om betyg och betygssättning*. Skolverket.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theatre* (3 uppl.). Northwestern University Press.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/22119>
- Zandén, O. (2016). The birth of a denkstil: Transformations of music teachers' conceptions of quality in the face of new grading criteria. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 17, 197–225. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-60435>
- Zandén, O. (2018). Kritik av tydlighetsdoktrinen. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (Red.), *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar, villkor, agens* (s. 17–42). Natur & Kultur.
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37–50. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-37143>
- Zinder, D. G. (2009). *Body, voice, imagination: Imagework training and the Chekhov technique* (2. uppl.). Routledge.

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



OPEN  ACCESS