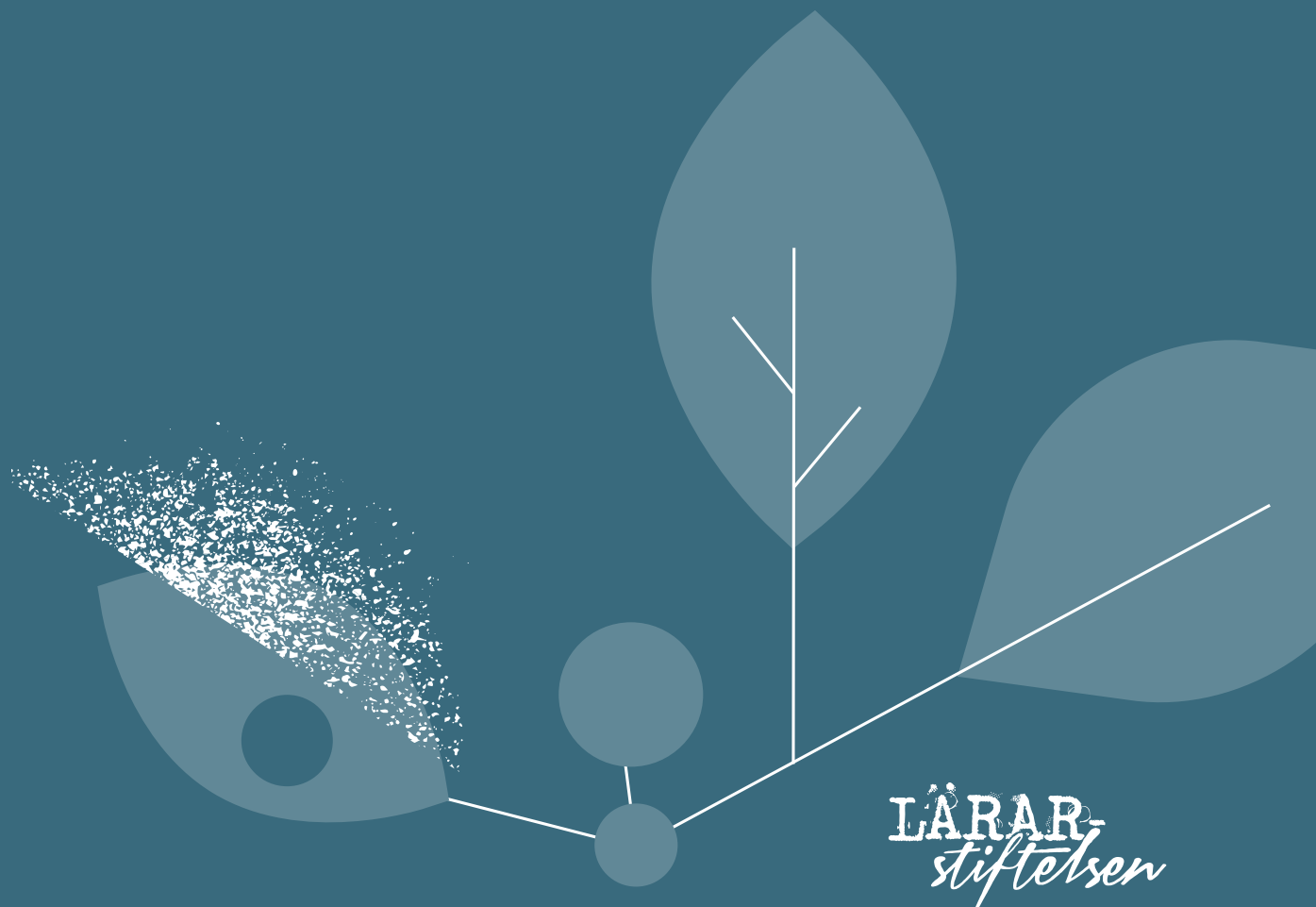


Vol 14, Nr 2, 2026

FORSKUL

FORSKNING OM
UNDERVISNING
& LÄRANDE



LÄRAR-
stiftelsen

Forskning om undervisning och lärande

vol. 14, nr 2, 2026

Redaktion

Professor **Angelika Kullberg** (redaktör), professor **Maria Andrée**, professor **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson Kempe**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Anette Svensson**, professor **Pia Williams**, **Malin Tufvesson** (generalsekreterare 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:

Britt-Marie Apelgren, professor, Göteborgs universitet, **Erik Backman**, docent, Högskolan Dalarna, **Anette Emilson**, professor, Högskolan Kristianstad, **Niklas Gericke**, professor, Karlstad universitet, **Björn Haglund**, docent, Högskolan i Gävle, **Mona Holmqvist**, professor, Lunds universitet, **Marléne Johansson**, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi, **Roger Johansson**, professor, Lunds universitet, **Nina Kilbrink**, docent, Karlstad universitet, **Caroline Liberg**, professor, Uppsala universitet, **Inger Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Viveca Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Pernilla Nilsson**, professor, Högskolan Halmstad, **Henrik Nordvall**, professor, Linköpings universitet, **Constanta Olteanu**, professor, Linnéuniversitetet, **Astrid Pettersson**, professor, Stockholms universitet, **Andreas Redfors**, professor, Högskolan Kristianstad, **Jenny Rosén**, professor, Stockholms universitet, **Cecilia Roos**, professor, Stockholms konstnärliga högskola, **Geir Skeie**, professor, Universitetet i Stavanger, **Ingegerd Tallberg-Broman**, senior professor, Malmö högskola, **Cecilia Wallerstedt**, professor, Göteborgs universitet och **Eva Österlind**, professor, Stockholms universitet.

Skriften ges ut av [Lärarstiftelsen](#).

Grafisk form: Ahead Publishing.

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

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se [författarinstruktioner under Medverka](#).

Nästa nummer beräknas utkomma i november 2026.

Författarna i Forskul behåller upphovsrätten (copyright) till sina verk.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen [CC BY](#).

Forskul indexerats av Directory of Open Access Journals ([DOAJ](#)), Norwegian Register for Scientific Journals ([Norska listan](#)), finska indexeringen över vetenskapliga tidskrifter ([Publikationsforum](#), [Jufo-ID 79722](#)) och [Crossref](#).

Forskning om undervisning och lärande, nr 2, vol. 14, 2026

ISSN 2001-6131

Innehåll

Redaktionell kommentar 2026:2 Angelika Kullberg	4
Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn Hanna Thuresson	6
Elevers berättelser om motvilja mot skrivande i mellanstadiet Magnus Jansson	29
Ett ben i teksten og ett ben i livet – litterær kompetanse i litteratur-samtaler om en barneroman Camilla Häbler	48
Intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning Maria Lundvin	65

Redaktionell kommentar 2026:2

Redaktionell kommentar
Angelika Kullberg^{1*} 

¹ Göteborgs universitet

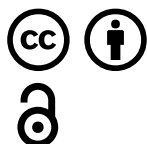
*Korresponderande författare:
Angelika Kullberg
red@forskul.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 4–5
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.67678](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.67678)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29

© 2026 Angelika Kullberg.

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



När Skolverket i september i år presenterade resultaten från OECD:s internationella kunskapsundersökning PISA (Programme for International Student Assessment) 2025 framträdde en bekymmersam bild. Resultaten för 15-åriga elever hade försämrats kraftigt i matematik och läsförståelse, och en tredjedel av eleverna nådde inte en grundläggande kunskapsnivå inom dessa områden. Skillnaderna mellan elevgrupper med olika bakgrund är stora, samtidigt som resultaten har försämrats även bland elever med mer gynnsamma socioekonomiska förutsättningar. Vad nedgången i resultat beror på behöver analyseras grundligt så att nödvändiga åtgärder för att vända resultatet kan sättas in. För att ge eleverna de bästa förutsättningarna för kunskapsutveckling behöver undervisningens kvalitet ständigt utvecklas och förfinas.

Tidskriften *Forskning om undervisning och lärande*, Forskul, bidrar till att resultat från forskning som har visat sig gynna elevers lärande kan spridas till lärare och användas i undervisningspraktiken, för att på så sätt kunna gynna andra elevers lärande. Det här numret innehåller fyra artiklar. Tre artiklar berör svenskämnet. Två av dem handlar om litteratursamtal, där en studie har genomförts i förskolan och en på mellanstadiet, och en om skrivande på mellanstadiet. En artikel handlar om begreppsutveckling i matematik och fokuserar på de yngsta barnens matematiklärande.

Den första artikeln, *Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn*, är skriven av **Hanna Thuresson**. Artikeln visar hur litteratur, material och interaktion samspelar och möjliggör deltagande i litteratursamtal. Exempelvis så kopplas i undervisningen bilder och föremål till berättelser för att stötta ett- till tre-åriga barns deltagande i samtalen om böcker. Det som händer i boken tas vidare i leken för att förstärka samtalet om bokens innehåll. Det kan exempelvis handla om att man bygger en röntgenapparat för gosedjur så att begrepp och innehåll i boken kan bearbetas vidare i leken eller att bildpro-

menader med episoder från boken stöttar vidare samtal om boken. Artikeln bidrar till att synliggöra hur de allra yngsta barnens litteratursamtal kan utvecklas.

Den andra artikeln, *Elevers berättelser om motvilja mot skrivande i mellanstadiet*, är författad av **Magnus Jansson**. Artikeln beskriver vad som har betydelse för elevers motvilja mot skrivande i årskurs 5 och 6. Efter intervjuer med elever om hur de upplevde skrivande i skolan identifierades vad som kan vara av betydelse för elevers motvilja. Ett centralt resultat är att elever inte hade motvilja mot skrivandet utan istället kände motvilja mot de krav som ställdes på skrivandet. Motviljan riktades exempelvis mot när eleverna inte har möjlighet att bestämma innehållet i sina texter, när de inte fick använda skrivandet för den funktion eleverna själva tänkt sig och mot en prestationspraktik. Artikeln bidrar med en förståelse för faktorer som kan påverka elevernas skrivutveckling.

Tredje artikeln, *Ett ben i teksten og ett ben i livet – litteraer kompetense i litteratursamtaler om en barneroman*, är skriven av **Camilla Häbler**. Artiklen handlar om litteratursamtal på mellanstadiet. Studien som genomfördes tillsammans med lärare handlar om litteratursamtal som lärare genomför med elever utifrån en bok som handlar om en familjs ekonomiska vardag och villkor, vilket påverkar vad de äter till middag, hur de lagar nödvändiga saker och vad de kan ha för fritidsintressen. I artikeln visas hur elever genom boksamtal får möjlighet att relatera sina egna erfarenheter till bokens tema om orättvisor som fattigdom.

Den fjärde artikeln, *Intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning*, är författad av **Maria Lundvin**. Artikeln handlar om lekresponsiv matematikundervisning med barn som är två och tre år. I lekresponsiv undervisning samverkar lek och undervisning genom att lärarens agerande bidrar till barns nyfikenhet, fokus på ämnesinnehåll och bekräftande av elevernas bidrag i leken. Forskaren arbetade tillsammans med förskollärare från två arbetslag och planerade, genomförde och utvärderade lekresponsiv undervisning i en iterativ process. Aktiviteterna syftade till att utforska begrepp såsom cirkel och lägesbegrepp som högt, lågt, först, sist och mitten. I processen förfinades genomförandet av undervisningsaktiviteten och nästkommande liknande aktivitet. Artikeln visar potentialen i hur barn genom lek kan utveckla sin förståelse för grundläggande matematiska begrepp.

Angelika Kullberg 

Angelika Kullberg är redaktör för Forskning om undervisning och lärande. Hon är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot matematik på Göteborgs universitet. Hon har bedrivit undervisningsutvecklande forskning tillsammans med lärare i över 20 år. Sedan några år tillbaka är hon vice president i World Association of Lesson Studies (WALS).

Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn

Originalartikel

Hanna Thuresson^{1*} 

¹ Örebro universitet

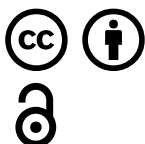
*Korresponderande författare:
Hanna Thuresson
hanna.thuresson@oru.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 6–28
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.60411](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.60411)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29

© 2026 Författaren.

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



Sammanfattning

Artikeln undersöker hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal tillsammans med barn i åldrarna ett till tre år. Med utgångspunkt i New Literacy Studies begreppsliiggörs litteratursamtal som sociala och multimodala praktiker. Empirin består av fotoelicitering i intervjuer med sju arbetslag och analyserades genom tematisk analys. Artikeln identifierar fyra huvudsakliga praktiker: litteratursamtal med text, bild, interaktion eller material i fokus. Resultaten visar hur litteratursamtal används både som språkutvecklande redskap och som arenor för estetiska och meningsskapande praktiker. Här synliggörs didaktiska dilemman kopplade till materials tillgänglighet och spänningen mellan språkorienterad undervisning och barns egna initiativ. Resultaten visar att olika praktiker för litteratursamtal bidrar både till språkutveckling och deltagande i meningsskapande processer. Diskussionen betonar vikten av didaktisk medvetenhet om hur litteratur, material och interaktion samspelar för att möjliggöra de yngsta barnens deltagande i litterära och kulturella praktiker.

Nyckelord: litteratursamtal, förskolepedagogik, literacypraktiker

Abstract

This article explores how preschool teams in Sweden describe their work with literature discussions with children aged one to three. Grounded in New Literacy Studies, literature discussions are understood as social and multimodal practices. The empirical material consists of photo elicitation in group interviews with seven work-teams and are analysed using thematic analysis. The study identifies four main practices: literature discussions with a focus on text, image, interaction, or materiality. The findings show that literature discussions function both as tools for language development and as opportunities for aesthetic and meaning-making practices. The study also highlights didactic dilemmas related to children's access to materials, language-oriented instruction and children's own initiatives. Overall, the findings indicate different practices of literature discussions contribute both to language development and participation in meaning-making processes. They underline the importance of didactic awareness of the interplay between literature, materiality, and interaction in enabling the youngest children's participation in literacy practices.

Keywords: literature discussions, early childhood education, literacy practices

Introduktion

Denna artikel riktar uppmärksamhet mot litteratursamtal i förskolan, med fokus på de yngsta barnen i åldern ett till tre år. Här uppstår en central didaktisk fråga: Vad innebär det egentligen att samtala om litteratur när deltagarna ännu saknar ett utvecklat verbalspråk? För att närma sig denna fråga förstås litteratursamtal som en social och gemensamt formad process, där meningsskapande sker genom såväl tal som kropp, blickar och gemensamma handlingar. Samtal omfattar därmed inte enbart verbalt utbyte utan även icke-verbal kommunikation och gemensamt berättande. En sådan utgångspunkt väcker didaktiska frågor om vad som räknas som språkutvecklande undervisning, och hur litteratursamtal kan planeras och förstås när barns deltagande tar andra uttryck än språkliga. I förskolekontexter finns en lång tradition av olika typer av litteratursamtal, där samtal med barn om litterära texter ofta framhålls som ett sätt att bearbeta innehåll och utveckla barns förståelse och behållning av texten i vid mening (Damber m.fl., 2013; Jönsson, 2007). Forskningen visar emellertid att denna potential inte alltid realiseras i praktiken. Det är svårt för förskollärare att möta barn på en språkutvecklande nivå, och många möjligheter i samspelet mellan förskollärare och barn missas eller faller platt (Alatalo & Westlund, 2021; Damber, 2015; Dybvik m.fl., 2022; Slettner & Gjems, 2016; Tjärå, 2020). Studierna lyfter fram att ett medvetet didaktiskt arbete är en förutsättning för att barn ska erbjudas tillfällen till språk-, läs- och skriverfarenheter genom möten med text och litteratur. Tillgången till och användandet av litteratur betraktas samtidigt som en grundläggande rättighet och förutsättning för deltagande i ett demokratiskt samhälle, där barns användning av språk, symboler och berättelser bidrar till deras förståelse av dem själva och deras omvärld (Schmidt, 2013, 2021).

Studiens fokus är relevant i ljuset av förskolans läroplan där barnen "... ska få lyssna till högläsning och ges möjlighet till delaktighet genom att samtala om texter och bilder" (Skolverket, 2025, s. 7). Förskolan ska också ge barn förutsättningar att utveckla ett "intresse för bokstäver och för att lära sig läsa" samt ett "intresse för litteratur, berättelser, bilder och texter" (Skolverket, 2025, s. 13). Detta aktualiserar en central didaktisk spänning mellan undervisning med fokus på skriftspråkliga färdigheter och ett innehåll som tar sin utgångspunkt i barns intressen och uttrycksformer. Hur denna balans hanteras i praktiken är avgörande för vilken funktion litteratursamtal får i förskolan. Mot denna bakgrund är det angeläget att undersöka hur litteratursamtal kan genomföras också med de yngsta barnen. Om uppdraget ska omfatta hela barngruppen behövs forskning som visar vilka didaktiska förutsättningar som möjliggör även de yngre förskolebarnens deltagande. Forskare (Dehnæs Hogsnes m.fl., 2021; Samuelsson m.fl., 2023) hävdar att en alltför målstyrd och instrumentell undervisning, där barns egna intressen och initiativ ges begränsat utrymme, riskerar att motverka syftet med litteratursamtal.

Litteratursamtal i förskolan betraktas således både av forskning och i beskrivningen av uppdraget (Skolverket, 2025) som en självklar del av den pedagogiska vardagen, särskilt tydligt i relation till barns språkutveckling. Men när de yngsta barnen deltar i förskolans litteratursamtal uppstår didaktiska utmaningar som rör yngre barns begränsade verbala förmåga. Detta innebär för förskollärare inte enbart en fråga om ämneskunskap, utan om didaktiskt omdöme i stunden för att kunna uppfatta och svara på barns subtila uttryck och initiativ. I arbetet med de yngsta barnen, vars deltagande ofta är kroppsligt och situerat, blir denna didaktiska tolkningsprocess därför särskilt komplex. Traditionella sätt att identifiera förståelse, exempelvis genom svar på frågor eller verbala resonemang, blir otillräckliga. Detta ställer krav på att synliggöra alternativa sätt att uppmärksamma och erbjuda barn förutsättningar för meningsskapande i litteratursamtal. Tidigare forskning om förskolans användning av litteratur och högläsning har i stor utsträckning riktats mot högläsningens språkutvecklande potential och vuxnas verbalt orienterade strategier, medan mindre uppmärksamhet har ägnats åt hur de yngsta barnen del-

tar genom kroppsliga, visuella och materiella uttryckssätt. Detta innebär att en viktig del av förskolans praktik riskerar att förbli otillräckligt belyst. Mot denna bakgrund blir det angeläget att undersöka hur litteratursamtal tar form som praktiker i förskolan, eftersom olika sätt att organisera dessa samtal kan erbjuda skilda möjligheter för de yngsta barnens deltagande, meningsskapande och tillträde till litterära och kulturella praktiker. Genom att använda praktiker som begrepp betonas att språk-, läs- och skrivförmågor alltid är socialt och kulturellt situerade (The New London Group, 1996). Inom denna förståelseram begreppsliggörs praktiker som relativt stabila men föränderliga mönster av handlingar där deltagare, material, normer och syften samspelar. Praktiker innefattar således inte enbart vad som görs, utan också hur, varför och med vilka resurser det görs. Olika praktiker tillgängliggör därmed olika möjligheter och erbjudanden för barns meningsskapande. För de yngsta barnen, vars meningsskapande ofta är kroppsligt och icke-verbalt, blir detta särskilt betydelsefullt eftersom vissa praktiker riskerar att osynliggöra deras bidrag. Syftet med studien som ligger till grund för artikeln är att undersöka de didaktiska dimensioner som framträder i hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal med de yngsta barnen i åldern ett till tre år. Genom att analysera litteratursamtal som sociala och kulturella praktiker riktar studien särskild uppmärksamhet mot hur dessa praktiker tar form i förskolans vardag, samt vilka möjligheter till deltagande och meningsskapande som därigenom erbjuds barnen.

Artikeln utgår från följande frågor:

- Vilka olika praktiker för litteratursamtal finns i förskolepersonals beskrivningar och framställningar av sin verksamhet med ett- till treåriga förskolebarn?
- Vilka möjligheter till deltagande och meningsskapande framträder i de olika praktiker för litteratursamtal med ett- till treåriga förskolebarn?

Tidigare forskning

Forskningsområdet om förskolans användning av litteratur och högläsning är mycket omfattande och varierat. Denna forskningsöversikt sammanfattar forskning inom en nordisk kontext eftersom förskoleverksamheterna i de nordiska länderna har många likheter där omsorg, fostran och lärande ses som en helhet (Urban m.fl., 2023). Översikten bygger på en forskningsgenomgång och klargör centrala fokusområden och huvudsakliga resultat. Forskare har undersökt detta ämne främst ur tre olika men närliggande forskningsfält; språkdidaktiska, estetiska och litteraturredidaktiska perspektiv.

Språkdidaktiska perspektiv

Det språkdidaktiska fältet fokuserar på hur högläsning kan stödja förskolebarns språkutveckling. Studier visar att högläsning kan ha flera positiva betydelser, såsom att utveckla förskolebarns ordförråd (Brodin & Renblad, 2020; Grøver m.fl., 2022), introducera dem till skriftspråkande (Bleses m.fl., 2015; Norling, 2015) och främja deras framtida skolframgång (Mol & Bus, 2011). Alatalo med flera (2023) visar att för att högläsning ska vara en del av förskolans praktik måste läsning prioriteras genom avsatt tid. Studien pekar dock på bristande planering av läsning och stor variation i tid som används för läsning, där cirka 80 procent av förskollärarna uppgav att de sällan eller aldrig planerade genomförda lässtunder (Alatalo, m.fl., 2023). Stor del av forskningen har belyst lärarnas olika didaktiska strategier för att uppmuntra förskolebarns aktiva deltagande under högläsning. En metod som ofta nämns är dialogisk högläsning, där den vuxne engagerar

barnen i samtal före, under och efter högläsningen genom att ställa öppna frågor samt bekräfta, svara på och vidga barnens erfarenheter och perspektiv. Detta kan också ske genom att den vuxne uppmuntrar barnen att göra textkopplingar, det vill säga att relatera det lästa till personliga upplevelser eller tidigare erfarenheter, eller till andra berättelser eller sammanhang i omvärlden (Hofslundsengen, m.fl., 2017; Lepola m.fl., 2022). Att forskningen belyser yngre förskolebarns meningsskapande är ovanligt men en studie visar att även om de yngsta förskolebarnen inte har välutvecklat verbalt språk, så skapar de mening om läsande och skrivande (Thuresson, 2021).

Studier har även fokuserat på hur bokanvändning och högläsning kan användas med andra syften. Här visar studier att planering och utförande av högläsningsaktiviteter är en del i förskollärares didaktiska kunskap (Lindström, m.fl., 2025) och används för lärande av specifika ämneskunskaper såsom naturvetenskap (Frejd, 2021) eller matematik (Björklund & Palmér, 2020). Förskollärare som har intervjuats om litteraturanvändning framhåller att högläsning kan främja barns sociala förmågor, skapa en känsla av gemenskap och förbereda barnen för fortsatt skolgång (Alatalo m.fl., 2023; Tjärnu, 2023). Samtidigt visar andra studier att högläsning i förskolan ofta sker utanför en undervisningskontext och i stället används för att lugna och samla barngruppen (Alatalo & Westlund, 2021; Dahlström m.fl., 2023; Damber, 2015). Den samlade forskningen visar att förskollärare ser bokanvändning och högläsning som mångfacetterade praktiker som kan genomföras på många sätt och för många syften. Hofslundsengen med flera (2018) visar att förskolor har böcker tillgängliga i lärmiljön för att inspirera barnen) till att efterfråga högläsning samtidigt visar studien att mindre än hälften av avdelningarna hade avskilda läsplatser. Barn och pedagoger hade alltså ingenstans att sitta när barnen efterfrågade högläsning.

Estetiska perspektiv

Det finns även studier som har undersökt bilderböckers estetiska funktion och deras potential att skapa en bro mellan olika aktiviteter i verksamheten, samt mellan verklighet och fantasi, lek och undervisning (Basse, 2020; Cekiate & Björk-Willén 2018; Solstad, 2015). Øines (2019) redovisar ett utvecklingsprojekt som syftade till att förskolepersonal skulle få ökad kunskap och förståelse för värdet av läsning som estetiskt lärande där förutom även bildtolkning och bearbetning av upplevelser inryms i lärandet. Resultatet visade att personalen oftare valde komplexa bilderböcker med tolkningspotential och att förskolebarnens läsglädje rapporterades ha ökat. Trots detta uppgav förskollärarna i studien att deras mål med högläsning sällan var att barnen skulle utveckla estetiskt lärande. Forskning har även visat hur estetiskt lärande kan kopplas till skriftspråkligt lärande. Magnusson (2024) har undersökt hur både digital teknik och icke-digitala material kan användas i svenska förskolors ateljéer för att stödja förskolebarns intresse för skriftspråkande. Genom lekbaserade och estetiskt orienterade aktiviteter, som betonar barnens egna utforskningar och estetiskt lärande, blir skriftspråklighet synligt för barnen enligt Magnusson. Det estetiska perspektivet på litteratursamtal kan också vidgas till att inrymma hur berättelser, sagor och estetiska uttrycksformer kan fungera som utgångspunkt för gemensamma lekvärldar där både förskolebarn och pedagoger deltar (Nilsson m.fl., 2017; Samuelsson, 2025).

Litteraturdidaktiska perspektiv

I litteraturdidaktiska studier undersöks bokval i förskolan och hur litteratur används i förskolekontexter (Lyngfelt & Söderberg, 2021; Ommundsen, 2021; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022;). Havemose (2024) undersöker exempelvis olika versioner av sagan *De tre bockarna Bruse* (Asbjørnsen & Moe, 1914). De olika bilderböckerna drar nytta av traditionella muntliga berättarpraktiker för att skapa interaktiva läsupplevelser som överbryggar muntlig tradition och moderna medier. Björvand med flera (2025) har studerat vilka böcker som läses i norska förskolor

och hur förskollärare motiverar sina bokval. Forskarna konstaterar att det finns stor bredd och variation i urvalet, men att äldre titlar dominerar. Förskollärarna i studien uppgav att de väljer böcker som barnen tycker om och som upplevs som aktuella, humoristiska och spännande. Men, menar forskarna vidare, det finns en outnyttjad potential att lyfta fram nya barnböcker (Bjorvand m. fl., 2025).

Denna forskningsöversikt av förskolans arbete med litteratur och högläsning visar att tidigare studier främst har fokuserat på högläsningens språkutvecklande betydelse, förskollärares didaktiska strategier, estetiska dimensioner av bokanvändning och frågor om bokval och läsmiljöer. Detta innebär att litteratursamtal främst har undersökts genom ett lärandeperspektiv. Trots det omfattande forskningsläget saknas studier som undersöker litteratursamtal som sociala och kulturella praktiker, särskilt i relation till förutsättningar för de yngsta förskolebarnens deltagande. Det finns fortfarande få studier som uppmärksammar hur didaktiska förutsättningar kommer till uttryck för att möjliggöra ett- till treåringars deltagande. Mot denna bakgrund finns ett behov av studier som visar didaktiska dimensioner av litteratursamtal där olika former av språkliga uttryckssätt erkänns och ges betydelse.

Teoretiskt ramverk

Studiens utgångspunkt är litteratursamtalets sociala betydelse som del i ett skapande av gemenskaper. I linje med ett New Literacy Studies-perspektiv betraktas språk-, läs- och skrivlärande som ständigt pågående och "realised in social relationships rather than a property of individuals" (Barton & Hamilton, 2000, s. 13). Utifrån detta perspektiv betraktas språk-, läs- och skrivaktiviteter som situerade i sociala och kulturella praktiker. Det innebär att meningsskapande om språk och litteratur inte enbart utgörs av regler och strukturer, utan formas i konkreta sammanhang där människor interagerar, delar erfarenheter och skapar mening (The New London Group, 1996). Litteratursamtal kan därmed betraktas som en sådan praktik, där deltagare tillsammans orienterar sig i och ger betydelse åt texter och berättelser. Att fokusera på praktiker innebär genom detta teoretiska raster att uppmärksamma hur handlingar, normer, material och deltagarpositioner samspelar i meningsskapandet. Praktiker möjliggör samtidigt vissa former av deltagande och begränsar andra (Barton & Hamilton, 2000). Detta blir särskilt betydelsefullt i relation till de yngsta barnen, vars deltagande ofta är kroppsligt, situerat och delvis icke-verbalt.

Inom detta ramverk ses språk-, läs- och skrivaktiviteter också som praktiker, där utveckling av omdöme, identitet och kulturell förståelse ingår (Barton & Hamilton, 2000; Street, 2003). Litteratursamtal framträder därmed inte enbart som ett medel för språkutveckling, utan som en arena där barn ges möjlighet att delta i kulturellt meningsskapande och tolka och använda texter (Cope & Kalantzis, 2000; Heath, 1983; Ormerod & Ivanič, 2000; Pahl & Rowsell, 2012). Mot denna bakgrund förstås litteratursamtal i innevarande artikel som meningsskapande processer där barns deltagande är centralt. Snarare än att enbart fokusera på språkliga färdigheter riktas uppmärksamheten mot hur praktiker ger barn möjligheter att genom olika uttrycksformer erfara och orientera sig i litteratursamtal. De teoretiska utgångspunkterna har väglett analysen med fokus på hur olika praktiker för litteratursamtal formas i arbetslagens framställningar av sin verksamhet.

Metod

Detta avsnitt ger en detaljerad beskrivning av studiens genomförande, inklusive metoder för datagenerering, samt vilka processer som användes för att analysera det insamlade materialet.

Fotoelicitering i intervjuer med arbetslag

Fotoelicitering i intervjuer är en kvalitativ forskningsmetod där bilder används för att främja reflektioner och berättelser från deltagarna i intervjuer (Azzarito, 2023; Birkeland, 2013; Kyololo m.fl., 2023; Milne & Muir, 2020). Bilderna kan utgöras av forskargenererade bilder, deltagargenererade bilder eller visuella artefakter såsom konstverk, barns bildskapande eller pedagogisk dokumentation. Metoden som jag använt för att samla empiri till studien bygger på idén att visuella stimuli kan väcka minnen, känslor och associationer som annars kan vara svåra att uttrycka enbart med ord. Forskningsmetoden innebär även att forskaren inte enbart tolkar verbala utsagor utan också det visuella materialet och relationen mellan dessa (Milne & Muir, 2020).

Deltagare till den här studien eftersöktes via ett förskoledidaktiskt nätverk som drivs av ett lärosäte tillsammans med skolhuvudmän i en region. Rekryteringen genom det regionala nätverket underlättade tillgången till erfarna deltagare med intresse för litteraturredidaktiska frågor. Samtidigt innebär en sådan rekryteringsväg att deltagarna delar en gemensam förförståelse, vilket kan ha påverkat vilka perspektiv som framstod som självklara i intervjusituationen. Ett målinriktat urval (Bryman m.fl., 2025) användes i syfte att identifiera arbetslag som arbetade med barn i åldern ett till tre år och som kunde bidra med rika beskrivningar av litteratursamtal. Några arbetslag valdes bort exempelvis med anledning av att de arbetade med en barngrupp som var ett till fem år. Totalt intervjuades 14 yrkesverksamma pedagoger (förskollärare och barnskötare) från sju arbetslag. Inga av arbetslagen arbetade på samma förskola. I tabell 1 framgår fördelning över antal arbetslag och personer som intervjuades. Arbetslagen benämns A–G, på varje avdelning fanns minst en förskollärare och nio av de 14 intervjuade var förskollärare.

Tabell 1

Förteckning över arbetslag och intervjuade personer

Avdelning A	1 förskollärare
Avdelning B	Hela arbetslaget: 2 förskollärare, 1 barnskötare
Avdelning C	Hela arbetslaget: 2 förskollärare
Avdelning D	1 förskollärare
Avdelning E	Hela arbetslaget: 1 förskollärare, 2 barnskötare
Avdelning F	Hela arbetslaget: 1 förskollärare, 1 barnskötare
Avdelning G	Hela arbetslaget: 1 Förskollärare, 1 barnskötare

Intervjuerna i arbetslagen utfördes i en region i Sverige under tidsperioden 2023 till 2024 och spelades in med hjälp av en digital diktafon. Intervjuerna pågick mellan 45 och 75 minuter och skedde i grupp med hela arbetslaget, utom i två fall där endast förskolläraren ville delta. Dessa två förskollärare har betraktats som talespersoner för sitt arbetslag då de alltid refererade till arbetet med litteratursamtal som en del av ett arbetslag (exempelvis ”vi har skapat det här materialet som vi använder” eller ”när vi ska ha litteratursamtal så ...”). De frågeområden som berördes under intervjuerna behandlade arbetslagets didaktiska val i relation till litteratursamtal. Några exempel på frågeområden var: *Hur väljer ni litteratur? Kan ni visa mig material som ni använder vid litteratursamtal?* och *Vilka utmaningar finns i det ni beskriver?* Under intervjun använde deltagarna sin egen dokumentation från pågående kvalitetsarbete som eliciterande material. De visade antingen bilder som föreställde arbetslagets arbete med litteratursamtal eller det material som användes i det praktiska genomförandet exempelvis figurer eller inplastade bilder. Anledningen till att arbetslagen intervjuades i grupp och uppmuntrades att visa material och bilder var att skapa en mer avslappnad och kreativ samtalsmiljö och att bilderna skulle fungera som gemensamma referenspunkter i gruppen. När bilder eller material blev aktuella i intervjun, genom att deltagarna hänvisade till specifika detaljer i sina svar noterades detta. Direkt efter intervjun eller under den togs en bild med digital kamera på bilden alternativt det material som deltagarna hänvisade till. Vid hälften av intervjuerna erbjöds jag även en rundvandring där hela eller delar av arbetslaget visade specifika platser där de menade att litteratursamtalen skedde eller material som hade kommit på tal i intervjun och som de ville visa. I dessa fall noterades kompletterande anteckningar gällande aspekter som hade framkommit för den specifika intervjun. Genom fotografierna och annat fysiskt material från undervisningen möjliggjordes att intervjufrågorna också riktades mot hur litteratursamtal blev synliga erbjudanden i lärmiljön och genomfördes med konkreta handlingar. Dock kan användningen av deltagargenererat bildmaterial innebära att de situationer som presenteras är de som av arbetslagen uppfattas som mest lyckade eller representativa, vilket kan bidra till ett visst mått av selektivitet (Birkeland, 2013). Samtidigt bedöms de metodologiska fördelarna ha varit betydande, eftersom det visuella materialet förankrade samtalet i konkreta arbetssituationer och möjliggjorde rika, detaljerade resonemang som sannolikt inte hade uppstått i en traditionell intervjusituation. Eftersom praktiker utgör en central del av forskningsintresset i studien betraktade jag det som en metodologisk fördel att bildtolkningen och det gemensamma samtalet tog sin utgångspunkt i gruppens kollektiva berättelser.

Etiska ställningstaganden

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Studien har vidare genomförts med beaktande av lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) som betonar forskarens skyldighet att skydda deltagande individer. Alla personuppgifter har hanterats enligt de grundläggande principerna i *Dataskyddslagen* (SFS 2018:218). Deltagarna på de förskolor som anmälde intresse för att delta erhöll information om studiens syfte och metod, både genom muntliga presentationer och skriftligt material, för att säkerställa full förståelse och transparens om forskningsprocessen. Alla deltagare informerades om att deras medverkan i studien var frivillig och att de hade möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande utan några konsekvenser. Personal gav, efter att ha fått information och möjlighet att ställa frågor, ett skriftligt samtycke till deltagandet i studien. Samtliga ljudfiler, transkriptioner, anteckningar och kompletterande bilder lagrades på en lösenordskyddad och behörighetsstyrd server enligt gällande riktlinjer för säker hantering av forskningsdata (Vetenskapsrådet, 2024). Inga fotografier där barn kunde identifieras analyserades. De bilder som

används för att illustrera vissa delar av resultatet har först granskats av det specifika arbetslaget för att säkerställa att bilderna inte avslöjade detaljer som kunde röja deltagarnas identiteter.

Analys

För att utveckla, analysera och tolka mönster i materialet tillämpades tematisk analys (Braun & Clarke, 2022). Inom denna analysmetod betraktas kunskap som subjektiv och situerad, producerad inom en specifik kontext (jfr Haraway, 1988). Analysen behöver därför förankras i ett teoretiskt ramverk som är relevant för den aktuella studien. I linje med studiens teoretiska utgångspunkter (Barton & Hamilton, 2000; Heath, 1983; The New London Group, 1996) riktades analysen mot hur litteratursamtal formas som sociala och kulturella praktiker. I denna studie avgränsas praktiker till återkommande sätt att organisera litteratursamtal i förskolan snarare än enstaka aktiviteter eller händelser. Som forskare har jag en bakgrund inom förskolepedagogik och ett särskilt intresse för litteracitet i tidiga utbildningskontexter. Detta har påverkat vilka aspekter av materialet som har framstått som analytiskt betydelsefulla. För att synliggöra dessa tolkningsprocesser fördes fortlöpande analytiska anteckningar under analysarbetet.

Analysen genomfördes enligt Braun och Clarkes (2022) sexstegsmodell för tematisk analys. Analysprocessen inleddes redan under intervjuerna och fortsatte under transkriberingen av samtalen. Intervjuerna transkriberades manuellt till ett Word-dokument och genomfördes ordagrant för att säkerställa att deltagarnas utsagor återgavs så troget som möjligt (Bryman m.fl., 2025). Dokumentationen av deltagarnas bilder och material analyserades inte som fristående data utan som en integrerad del av deltagarnas berättelser om litteratursamtal (Braun & Clarke, 2022; Milne & Muir, 2020). Dokumentationen användes som kontextualiserande analysmaterial och granskades tillsammans med de sekvenser i intervjuerna där de aktualiserades. Analysen riktades därför mot samspelet mellan det som visades, det som beskrevs och de betydelser som deltagarna tillskrev materialet. Fokus låg inte på det visuella materialets innehåll i sig, utan på hur deltagarna använde dem för att beskriva, motivera och synliggöra sina litteraturdidaktiska praktiker. Efter upprepade genomgångar kodades materialet med utgångspunkt i mönster i deltagarnas beskrivningar av litteratursamtal. Analysen var datanära i det inledande kodningsarbetet men utvecklades successivt i dialog med studiens teoretiska ramverk. Exempel på tidiga koder var "vi älskar böcker", "barnens frågor viktiga", "implicit kanon", "lässoffa", "ordkunskap" och "bilddetaljer". Koder som berörde liknande aspekter av litteratursamtal grupperades och jämfördes för att identifiera återkommande mönster i materialet. På så sätt utvecklades preliminära teman som gradvis förfinades genom återkommande jämförelser med både det empiriska materialet och studiens teoretiska begrepp. Analysprocessen präglades av en kontinuerlig rörelse mellan kodning, temabildning och teoretisk tolkning. Temana betraktades därmed inte som inneboende i materialet utan som resultat av ett reflexivt tolkningsarbete där empiriska utsagor, dokumentationer från intervjuerna och teori sattes i relation till varandra (Braun & Clarke, 2022). Att bildpromenader förekommer i två teman speglar deras olika funktioner i det empiriska materialet. I det ena temat förstås bilder som visuella attribut som bidrar till hur budskap presenteras och uppfattas, medan de i det andra förstås som materiella arbetsredskap som används och delas i praktiken. Bilderna representerar därmed olika analytiska dimensioner av deltagarnas erfarenheter. Inom tematisk analys är teman inte ömsesidigt uteslutande, vilket innebär att samma empiriska fenomen kan förekomma i flera teman när det belyser olika aspekter av deltagarnas beskrivningar (Braun & Clarke, 2022). Analysen hade en abduktiv karaktär, där förståelsen av materialet utvecklades genom en växelverkan mellan empiriska iakttagelser och teoretiska utgångspunkter. Fyra slutliga teman namngavs utifrån hur praktiker för litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn tar form i arbetslagens beskrivningar och

framställningar: *Litteratursamtal med text i fokus*, *Litteratursamtal med bild i fokus*, *Litteratursamtal med interaktion i fokus* och *Litteratursamtal med material i fokus*.

Analysens trovärdighet stärktes genom att samtliga intervjuer, anteckningar och dokumentationer av deltagargenererade fotografier och fysiskt material analyserades i sin helhet. Trovärdigheten stärktes också genom att preliminära teman kontinuerligt prövades mot materialet och omarbetades när de inte fångade variationer eller motstridiga exempel i deltagarnas berättelser. Analysen har vidare präglats av återkommande jämförelser mellan teman och det empiriska materialet.

Sammanfattningsvis möjliggjorde den tematiska analysen en systematisk och reflexiv bearbetning av det empiriska materialet, där de teoretiska utgångspunkterna inte enbart fungerade som bakgrund utan aktivt bidrog till vad som uppmärksammades som meningsfullt i analysen. Detta gjorde det möjligt att synliggöra litteratursamtal som komplexa sociala och kulturella praktiker med olika utgångspunkter för meningsskapande.

Resultat

Fyra praktiker för litteratursamtal

I det följande avsnittet presenteras resultaten från studien genom beskrivningar av de fyra teman som blir synliga i analysen. I linje med studiens teoretiska utgångspunkt i New Literacy Studies (Barton & Hamilton, 2000; Heath, 1983; The New London Group, 1996) begreppslikgörs de fyra temana som praktiker, där olika sätt att organisera meningsskapande pågår genom samspel mellan deltagare, resurser och normer. De praktiker som presenteras nedan ska därmed inte tolkas som enbart innehållsliga variationer, utan som olika sätt att strukturera deltagande i litteratursamtal. Varje praktik möjliggör vissa former av uttryck och positioner för barnen, samtidigt som andra sätt att delta ges mindre utrymme. Uppdelningen i olika praktiker pekar på hur olika aspekter av litteratursamtal aktiverar olika handlingar, förståelser och materialval. Praktikerna beskrivs i detalj tillsammans med de underteman som karakteriserar praktikens specifika form. Dessa illustrerar hur praktiken inte enbart handlar om innehåll, utan om olika sätt att möjliggöra och strukturera barns deltagande i litteratursamtal. I redovisningen nedan har undertemana formats till ett replikliknande uttalande för att tydliggöra och ge liv åt empirin. Sedan redovisas i vilka arbetslag som undertemat var aktuellt (till exempel Arbetslag A, C, E och F) men inte till individuella pedagoger, då vem som sa vad inte gjorts relevant i analysen. När det är tre eller fler grupper som uttryckt undertemat används uttrycket "flera".

Litteratursamtal med text i fokus

Våra barn älskar böcker (Samtliga arbetslag)

När texten sätts i fokus kännetecknas praktiken av att arbetslagen betonar hur viktiga böcker är i deras verksamhet och hur många av barnen som tycker om när pedagogerna läser för dem. Här läggs tonvikten främst på aktiviteter som innehåller högläsning. Tre olika typer av högläsning förekommer i arbetslagens beskrivningar: *textbaserad* - där pedagogerna läser texten som står i boken, *dialogisk* - där forskolläraren ställer olika frågor till barnen för att få barnen att göra kopplingar till egna erfarenheter eller koppla texten eller ord till andra sammanhang. Samt *interaktiv högläsning* - där använder sig pedagogerna av olika uttrycksmedel för att göra texten levande och engagerande. Det kan innebära att de använder sin röst på olika sätt, gestikulerar, använder mimik och rekvisita för att förstärka berättelsen och skapa en mer interaktiv och dynamisk upplevelse för barnen. Genom att låta barnen välja böcker, antingen genom besök till

biblioteket eller genom att noggrant observera barnens intressen och därefter låna böcker, möjliggörs enligt arbetslagen en genuin delaktighet i läsupplevelsen. Pedagogernas aktiva roll i att peka ut text och bokstäver fungerar dessutom som ett konkret sätt att tydliggöra vad som utgör text för barnen, vilket understryker ett medvetet didaktiskt skriftspråksutvecklande arbete.

Även om barnen involveras i stor utsträckning i att välja böcker framkommer i intervjuerna en implicit litteraturkanon. De flesta arbetslag nämner sagan *De tre bockarna Bruse* (Asbjørnsen & Moe, 1914) som den litteratur som ofta används i arbetet med litteratursamtal. Andra lyfter fram *Sagan om vanten* (Sagan om vanten, 1977), *Petter och hans fyra getter* (Norelius, 1951) och *Sagan om den lilla lilla gumman* (Beskow, 2017) som bra böcker för att stimulera barns samtal om litteratur. Två olika arbetslag beskriver att de arbetar med böcker om *Pettson och Findus* (Nordqvist, 1986, 1997). De medger att dessa böcker kanske inte främst är skrivna för så unga barn, men att litteraturen innehåller mycket som gynnar samtal om både ord som förekommer i texten och detaljrika bilder med föremål som kan verbaliseras. En enskild förskollärare redogör för hur barnens nyfikenhet – exemplifierat genom frågan om vad hönorna hade under näbben – ledde till att hon sökte fram och använde begreppet slör i det vidare arbetet med barngruppen. Hon konstaterar att det ordet är ju inte svårare än ordet tuppkam att lära sig. Denna händelse belyser hur spontana frågor från barnen blir inslag som kan ge upphov till en dynamisk språkutveckling, där nya ord introduceras och integreras i barnens vokabulär.

Ett återkommande dilemma som flera arbetslag lyfter fram är den fysiska hanteringen av böckerna. Barnens ibland mycket hårdhanta behandling av böcker leder till att böcker snabbt slits ut eller går sönder vid exempelvis lek, och ställer pedagogerna inför en praktisk konflikt. Å ena sidan finns en stark önskan att synligt exponera och använda böcker som en resurs i den dagliga verksamheten, å andra sidan begränsas möjligheten att upprätthålla materialet intakt och lockande av både tid och ekonomiska resurser.

Vi läser ju inte bara (Samtliga arbetslag)

Utöver böcker poängterar arbetslagen att de i sina didaktiska val gällande litteratursamtal använder ett berättande förhållningssätt och beskriver något som kan kallas ett vidgat textbegrepp (Liberg, 2007) som grund för sitt arbete. I det vidgade textbegreppet ingår exempelvis även film, musik och aktiviteter med berättande. Ett mer berättande undertema lyfts alltså fram gällande hur litteratur bearbetas och framställs i undervisningen. Arbetslagen visar olika varianter av påsar och lådor där specifika böcker och sagor finns gestaltade med figurer och föremål. Vissa arbetslag motiverar sina påsar och lådor med att de har många barn som pratar andra språk. Att med hjälp av föremål och figurer visa och berätta är ett bättre sätt för dessa barn att tillgodogöra sig litteraturen. En pedagog poängterar ”att det är ju inte lätt att veta vad en stäva är om de inte får se en” (Arbetslag E). Även här lyfts ett dilemma fram gällande att ha påsarna och lådorna tillgängliga för barnen eller om de endast används tillsammans med en vuxen. Arbetslagen beskriver att de gärna skulle vilja ha påsar och lådor framme så att barnen erbjuds fler spontana tillfällen till litteratursamtal. Det handlar om att göra barnen delaktiga uppger de, att uppmuntra litteratursamtal barn emellan. Samtidigt uppger de svårigheter i sin strävan, när material från påsar och lådor försvinner eller går sönder. Det blir ohållbart att exempelvis använda en sagolåda med en barngrupp om materialet saknas eller är trasigt.

Då måste vi ju läsa det här 100 gånger (Arbetslag C och F)

Ytterligare ett undertema som framkommer är att några arbetslag beskriver att de ibland kan fastna på specifika ställen i litteraturen. De redogör här för en fördjupad bearbetning där tid och engagemang läggs på att bearbeta enskilda sidor eller ord i en bok. Ett arbetslag beskriver hur

de under en lång period aldrig kom till slutet av en bok. Barnen signalerade på olika sätt att de ville stanna på en specifik sida och på olika sätt verbalisera eller visa med kroppen hur de förstod innehållet på sidan. Arbetslagen uttrycker att det blir tydligt att litteratursamtalet utvecklas som en process där innehållet omtolkas och fördjupas över tid. En deltagare beskriver ”vi måste ju hålla på tills de blir klara, vi kan ju inte tröttna före barnen” (Arbetslag C).

Sammanfattningsvis visar praktiken Litteratursamtal med text i fokus hur förskollärare i praktiken arbetar med litteratur på flera nivåer: från att använda traditionell och dialogisk högläsning för att främja språkutveckling till att anpassa och använda mer berättande metoder för att möta barn med olika förutsättningar och intressen. Detta möjliggör ett fokus på ordförståelse och gemensam orientering mot textens innehåll. Samtidigt kan praktiken innebära att andra uttrycksformer, såsom kroppsliga eller materiella, ges mindre utrymme, vilket påverkar vilka sätt att delta som framstår som möjliga för barnen. Här illustreras också de praktiska utmaningar som uppstår, exempelvis i form av hantering av fysiskt material, vilket skapar en spänning mellan pedagogiska ambitioner och vardagens realiteter.

Litteratursamtal med bild i fokus

Vi kan ju prata länge om det vi ser (Samtliga arbetslag)

Analysen visar att arbetslagen är medvetna om den visuella dimensionen i litteratursamtalet och att bilder fungerar som en ingång för dialog och tolkning. Arbetslagen framhåller att bilderna i böcker inte bara är illustrationer, utan utgör centrala startpunkter för litteratursamtal, där både barn och pedagoger bidrar med observationer och reflektioner. Genom att använda pekande gester och etablera ett gemensamt uppmärksamhetsfokus, lyfter de fram hur detaljer i bilderna blir katalysatorer för vidare diskussioner. En förskollärare förklarar att ibland ”är det som författaren av boken inte har skrivit färdigt, texten stämmer inte överens med bilden” (Arbetslag B) och det måste barnen uppmärksammas på. Då behöver ju fler detaljer i bilden verbaliseras och visas för barnen. Detaljer i bilderna som uppmärksammas av barn benämns verbalt av pedagogerna. Detta pekar på en medveten pedagogisk strategi att verbalt benämna och bearbeta visuella element, så att barnen ges möjlighet att formulera sina tolkningar och därmed stärka sin språkliga utveckling.

Som en bildpromenad på golvet (Arbetslag A, C, E och F)

Ett annat undertema som har framkommit i flera av arbetslagen är begreppet bildpromenad. En bildpromenad är, i arbetslagens beskrivningar, att bilder från en specifik bok kopieras upp på papper och sätts upp på väggar eller klistras fast på golvet (se figur 1 och 3). Barnen kan då promenera längs de olika bilderna i den specifika boken. Flera arbetslag beskriver hur bilderna då placeras utanför den traditionella bokens ram – på väggar eller golv för att göra dem tillgängliga i den fysiska miljön. Många motiverar de uppsatta bildpromenaderna med att berättelsen alltid finns tillgänglig att samtala om. Detta utvidgade sätt att arbeta med litteratur gör det möjligt för barnen att röra sig fritt mellan olika visuella stimuli och därmed skapa en rikare och mer kontinuerlig kontakt med berättelsen. En förskollärare har även gjort miniatyrbilder ur boken som avdelningen har som bildpromenad, plastat in dem och satt på en nyckelring som hon bär i sitt bälte. Hon uppger att bilderna då exempelvis är tillgängliga ute och uppger att både hon och barnen ibland gör kopplingar till boken och bläddrar fram en specifik bild på nyckelringen för att kommunikationen ska bli tydlig.

Figur 1*Bildpromenad*

Not: Bilden föreställer en bildpromenad vid en lång bänk i barnens höjd. Vid bilderna finns också olika föremål som kan kopplas till berättelsen och som barnen kan använda i sin lek.

Då byggde vi en röntgenapparat (Arbetslag A, C och F)

Vidare åskådliggör några få arbetslag ytterligare ett undertema där enskilda bilder kan utlösa längre och mer omfattande bearbetning. Det handlar om att specifika bilder eller detaljer i bilderna som uppmärksammas av barn används till estetiska och sensoriska aktiviteter. Ett exempel är att en förskola hade ett gemensamt tema om vatten. I en bok som användes som bildpromenad fanns en bild som visade att det regnade på huvudpersonerna. Arbetslaget utmanade barnen genom att fråga om de kunde visa regn med kroppen. De tittade på bilden och lyssnade på regn, ett barn uppfattade ett rytmiskt droppande som gestaltades med en dansliknande rörelse och ett arbete med att "dansa regn" inleddes. Ett annat exempel beskrivs av arbetslaget där barnen fastnade vid en bild som föreställde en röntgenapparat. Pedagogerna tolkade barnens frågor som att de ville förstå vad det var för en apparat. De läste på om hur en modern röntgenapparat fungerar och rådfrågade en vårdnadshavare som var sjuksköterska. Barnen engagerades i bygget av apparaten i avdelningens ateljé (se figur 2). En bild som lockade till samtal utvecklades alltså till ett månadslångt projekt med flera olika ämnesinnehåll. Dessa exempel understryker hur bilderna i litteraturen kan bli utgångspunkter för både estetiska aktiviteter och undersökande lärprocesser.

Figur 2
Lekmiljö



Not: En specifik bild på en röntgenapparat från en bok byggdes upp på avdelningen och blev en lekmiljö i ett månadslångt projekt.

Sammanfattningsvis visar praktiken *Litteratursamtal med bild i fokus* att det inte bara handlar om att verbalt beskriva det synliga i bilder, utan även om att öppna upp för en dynamisk och kreativ interaktion mellan barnens upplevelser och de visuella elementen i litteraturen. Praktiken organiserar litteratursamtal på ett sätt som gör det möjligt för barn att delta genom blickar, pekande, kroppsliga uttryck och tolkningar av visuella detaljer. Detta öppnar för ett mer utforskande och förhandlande meningsskapande, där flera tolkningar kan samexistera. Samtidigt innebär den ökade öppenheten att pedagogens roll i att rikta och fördjupa samtalet blir avgörande för vilka aspekter som ges betydelse.

Litteratursamtal med interaktion i fokus

Vi gräver lite djupare språkligt – kanske några fokusord (Arbetslag A, B, D, E och G)

När interaktion sätts i förgrunden kännetecknas praktiken av att arbetslagen artikulerar hur viktigt det är att litteratursamtalet karaktäriseras av dialog och till stor del fokuseras på verbal-språklig utveckling för barnen. I flera arbetslag betonas att alla i arbetslaget själva tycker om att

läsa och att de alltid försöker hitta spontana tillfällen för högläsning och samspela med barnen om innehållet. De arbetslag som beskriver denna interaktion utgår från att varje högläsningssituation rymmer en potential att stödja barns språkutveckling genom litteraturen. Vid några intervjuer framhålls litteratursamtals betydelse för barnens utveckling av ordförståelse. Arbetslag D menar att "barn som blir lästa för kan många fler ord än barn som inte blir lästa för". Dessa arbetslag lyfter fram hur litteratursamtal kräver att de fokuserar på specifika ord, något som de kallar fokusord. Dessa ord väljs ut av arbetslaget ibland innan arbetet med en specifik bok påbörjas eller baseras på barnens frågor i arbetet med litteraturen. Dessa fokusord skrivs även fram i dokumentationer och sätts upp synligt på väggar. Genom att göra detta skapas en ständig påminnelse för arbetslagen om vilka ord som är centrala i arbetet med texten och ska användas i interaktionen med barnen vid litteratursamtal men även vid andra tillfällen. Men som ett arbetslag konstaterar när de visar mig sina fokusord; "barnen ser ju också när vi sätter upp fokusorden på väggen, orden blir en del av miljön" (Arbetslag G). Vidare framkommer i några arbetslag ytterligare en strävan med fokusorden, genom att integrera vårdnadshavare i arbetet med litteratur. Genom digital dokumentation på kommunikationsplattformar och sociala medier synliggörs de fokusord som aktualiseras i arbetet med litteraturen, samtidigt som vårdnadshavarna uppmuntras att uppmärksamma och använda dessa i samtal med barnen i hemmet. Därigenom skapas förutsättningar för att litteratursamtal och arbete med ord och begrepp kan fortsätta utanför förskolan. Detta speglar en medveten strategi att skapa kontinuitet mellan förskolans verksamhet och hemmet.

Även om arbetet med fokusord riktar uppmärksamheten mot litteratursamtals verbalspråkliga dimension, framträder i flera arbetslag också ett vidgat perspektiv på interaktion i litteratursamtal. För att möta den språkliga mångfalden bland barnen används även alternativa uttrycksmedel. Flera arbetslag har integrerat TAKK (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) i sitt arbete, där handgester fungerar som både stöd och ersättning för specifika ord. Dessa handgester kan användas vid flera olika sammanhang. När de används vid litteratursamtal beskriver arbetslagen att det främst handlar om att gesten visar eller ersätter olika substantiv och verb. Pedagogerna noterar att även om de främst initierar dessa gester, så börjar barnen i vissa fall att använda dem, vilket ytterligare bekräftar den dynamiska och adaptiva karaktären i interaktionerna. Utöver detta lyfter vissa arbetslag fram hur de aktivt dramatiserar böcker eller använder utklädningskläder och rekvisita för att levandegöra berättelserna. Dessa former av kroppsliga och estetiska uttryckssätt bidrar till att göra litteratursamtalen mer tillgängliga och engagerande, vilket i sin tur stimulerar barns språkliga och kommunikativa utveckling hävdar arbetslagen.

Vi vet ju inte vart det ska ta vägen (Arbetslag C och F)

Ett annat undertema i praktiken handlar om att låta litteratursamtalen utvecklas utan ett förutbestämt mål. Här beskrivs av några få arbetslag att de behöver arbeta under lång tid med samma bok för att stimulera och uppmuntra barnen att använda boken som en gemensam startpunkt för interaktion. Utgångspunkten för arbetslagen verkar grundas i att de har en strävan mot att få barnen att använda och bearbeta innehållet i litteraturen i sin lek. Litteratursamtalen ska alltså inspirera barnen att på ett lustfyllt sätt uppleva, utforska och tillgodogöra sig innehållet i litteraturen. Genom att anta ett öppet förhållningssätt i litteratursamtalen betonas i dessa arbetslag barnens arbete med att bearbeta innehållet tillsammans med övriga barn i gruppen och låta barnen vara aktiva medskapare i litteratursamtalen. När barnen delar erfarenheter i ett litteratursamtal får de även gemensamma historier och innehållet blir gruppstärkande menar arbetslagen.

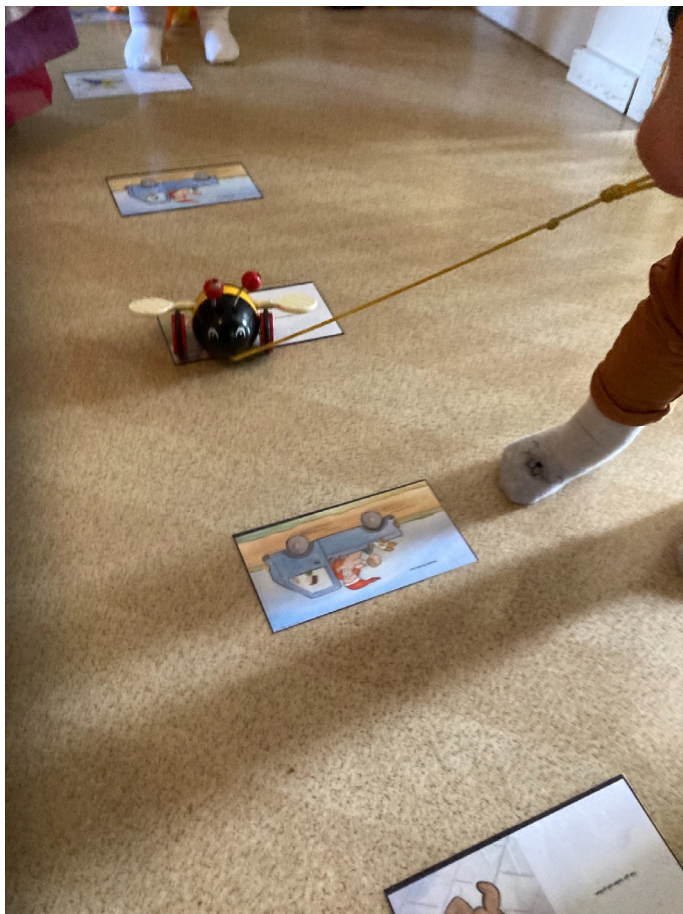
Sammanfattningsvis kännetecknas praktiken Litteratursamtal med interaktion i fokus av att interaktion och dialog ges en central funktion i organiseringen av litteratursamtalen, genom användning av exempelvis fokusord och kommunikativa strategier skapas möjligheter för barn att utveckla språkliga uttryck och involvering av vårdnadshavare bidrar till att skapa en rik och kontinuerlig dialog om litteratur. Samtidigt visar analysen att praktiken också kan vidgas genom kroppsliga och multimodala uttrycksformer, vilket möjliggör deltagande för barn med olika språkliga förutsättningar. Hur öppen eller styrd interaktionen är får därmed betydelse för vilka former av deltagande som understöds.

Litteratursamtal med material i fokus

Du ser ju - böcker finns tillgängligt och synligt (Samtliga arbetslag)

Praktiken Litteratursamtal med material i fokus kännetecknas av att arbetslagen lägger tonvikten på hur viktigt det är att material och möblering utgör en central arena för att stimulera och forma litteratursamtal i förskolan. Alla arbetslag framhåller att ett medvetet arrangerande av litteraturmaterial, där böcker och relaterade material exponeras på flera strategiska platser, är avgörande för att locka barnen till litteraturmöten. Vid de flesta rundvandringar på avdelningarna pekas en specifik soffa ut som "lässoffan", en plats där de flesta litteratursamtal skedde. Arbetslagen beskriver att de vill ha material tillgängligt, med många olika typer av böcker synliga på flera platser. Flera arbetslag beskriver även att barnens ofta entusiastiska hantering leder till att böcker och material snabbt slits ut, alltså samma dilemma som framträder i praktiken Litteratursamtal med text i fokus. Flera arbetslag beskriver att de istället för att ha böcker och sagolådor framme har en 'materialbank' i ett förråd eller på en hög hylla. De flesta arbetslag sätter då upp bilder på böcker alternativt sagolådor så att barnen kan peka om de vill ha en specifik bok eller saga. Det är dock tydligt att pedagogerna styr över tillgången på böcker och material och att de känner sig kluvna till det. De ger uttryck för en önskan att kunna ha materialet tillgängligt ständigt.

Något som också är tydligt när arbetslagen talar om hur materialet är väsentlig för litteratursamtalen är när de motiverar sitt arbete med bildpromenader (se figur 1 och 3). I praktiken med material i fokus blir alltså bildpromenaderna inte visuella attribut för att förmedla budskap som framträder i praktiken Litteratursamtal med bild i fokus, utan materiella objekt eller arbetsredskap som hanteras av pedagoger och barn. Genom att klistra fast bilder från litteraturen på väggar och golv har barnen tillgång till bilderna från litteraturen utan att böckerna riskerar att gå sönder. Bildpromenaderna verkar alltså lösa upp vissa dilemman med att inte kunna ha böckerna tillgängliga. Även de arbetslag som inte använder bildpromenader uppger att dokumentation som sätts upp i barnens höjd alternativt digitala bilder som används i bildramar blir en möjlighet för barnen att påminnas om berättelsers innehåll eller en specifik bok eller sagolåda. Arbetslagen trycker följaktligen på vikten av att barnen exponeras för litteraturens bilder eller bilder från tidigare litteratursamtal. Detta arbete med visuella representationer bidrar till att förstärka minnet av centrala ord, begrepp och teman, och visar på olika materials betydelse för återberättande och reflektion. Arbetslagen beskriver även genom att visa exempel på att samma berättelse kan återfinnas i flera olika versioner och med olika uttrycksmedel, vilket ytterligare speglar en strävan efter att göra litteraturen levande och anpassad efter barnens varierande behov och intressen.

Figur 3*Bildpromenad*

Not: Bilden föreställer en bildpromenad på golvet där barnen kan promenera på utskrivna bilder från litteraturen.

Innehållet ju blir ju kvar – man kan leka som man behöver (Arbetslag A och C)

Ytterligare ett undertema i praktiken med material i fokus är integrationen av litteraturen i olika lekmiljöer. Några få arbetslag betonar vikten av att lekmaterial med koppling till litteraturen alltid ska finnas tillgängligt. De framhåller att de tillsammans med barnen bygger olika lekmiljöer där samtal om litteraturens innehåll skulle kunna utspela sig (se figur 4). Arbetslagen poängterar att deras arbete är ett sätt att få till ett gemensamt fokus om litteraturens innehåll, vilket underlättar för barnen att ta sig in i fiktionen. Litteratursamtalen verkar anpassas och utnyttjas mycket medvetet för att stödja en bredare repertoar av kommunikativa resurser med hjälp av de material som gjordes tillgängliga för barnen.

Sammanfattningsvis framträder i praktiken med material i fokus att materiel- och rumsligorganisering är centrala resurser i litteratursamtalen. Genom medvetna val i arrangemang, exempelvis genom att synliggöra böcker och använda bildpromenader, samt genom att integrera litteratur i lekmiljöerna, strävar arbetslagen efter att skapa en dynamisk och barncentrerad lärmiljö. Denna strategi visar på en komplex balansgång mellan att säkerställa materialets bevarande och att främja en stimulerande kontakt med litteraturen, där barnens intressen och interaktiva lärande står i fokus.

Figur 4
Lekmiljö



Not: Bilden föreställer en lekmiljö med katten Findus som patient i en sjukhussäng med dropp.

Sammantaget visar analysen att litteratursamtal i förskolan inte framträder som en enhetlig aktivitet, utan som uppsättningar av skilda praktiker som organiserar deltagande och meningskapande på olika sätt. Dessa praktiker skiljer sig inte enbart i vad som görs, utan i hur relationen mellan deltagare, resurser och pedagogiska intentioner formas. De praktiker som har identifierats kan därmed tolkas som olika sätt att strukturera barns möten med litteratur och därigenom också olika sätt att skapa villkor för deltagande.

Diskussion

Syftet som har legat till grund för artikeln är att undersöka de didaktiska dimensioner som framträder i hur arbetslag i svensk förskola beskriver sitt arbete med litteratursamtal tillsammans med de yngsta barnen i åldrarna ett till tre år. Genom att analysera arbetslagens beskrivningar som praktiker (The New London Group, 1996) blir det möjligt att synliggöra hur olika former av praktiker erbjuder och möjliggör olika villkor för barns meningsskapande i litteratursamtal. Studien har funnit fyra praktiker för litteratursamtal och dessa benämns: Litteratursamtal med text i fokus, Litteratursamtal med bild i fokus, Litteratursamtal med interaktion i fokus och Litteratursamtal med material i fokus. Mot denna bakgrund diskuteras nedan hur dessa praktiker kan förstås i relation till tidigare forskning samt vilka villkor för deltagande och meningsskapande de skapar för de yngsta barnen.

Resultatet visar att litteratursamtal i förskolan kan ta form som olika praktiker som organiserar deltagande och meningsskapande på skilda sätt. Detta kan relateras till tidigare forskning som i stor utsträckning har fokuserat på högläsningens språkutvecklande potential och betydelsen av dialogiska strategier för att stödja barns verbalspråkliga deltagande (t.ex. Alatalo & Westlund, 2021; Hofslundsengen m.fl., 2017). I likhet med dessa studier synliggör praktikerna i denna studie hur litteratursamtal kan användas för att utveckla ordförråd och förståelse, särskilt i de praktiker där text och interaktion ges en central roll. Samtidigt vidgar studiens resultat denna förståelse genom att visa hur litteratursamtal även kan genomföras med visuella, kroppsliga och materiella resurser. Därmed ligger resultaten nära forskning som betonar litteraturens estetiska och multimodala dimensioner (t.ex. Cekaite & Björk Willén, 2018; Schmidt, 2021), men bidrar med en mer sammanhållen analys av hur dessa dimensioner kan iscensättas i olika praktiker. Vidare bekräftar studiens resultat tidigare forskning om spänningar mellan vuxnas språkorienterade intentioner och barns mer utforskande och upplevelsebaserade sätt att närma sig litteratur (Samuelsson m.fl., 2023; Tjärn, 2020). Den här studien nyanserar denna bild genom att visa hur praktiken Litteratursamtal med interaktion i fokus kan förskjuta samtalet mot ett didaktiskt möjliggörande där barns initiativ och olika uttryckssätt ges tolkningsutrymme. Genom att analysera litteratursamtal som praktiker synliggörs hur dessa spänningar inte enbart handlar om intentioner, utan om hur deltagande möjliggörs genom olika resurser och didaktiska val. På så sätt bidrar studien med en fördjupad förståelse av litteratursamtal där olika sätt att organisera samtalen skapar skilda villkor för de yngsta barnens deltagande.

Analysen visar att de fyra identifierade praktikerna erbjuder delvis överlappande men samtidigt distinkta möjlighetsrum för barns deltagande och meningsskapande. I praktiken Litteratursamtal med text i fokus framträder möjligheter till språklig precision och ordförståelse, där pedagogens styrning ofta ramar in deltagandet. I praktiken Litteratursamtal med bild i fokus vidgas deltagandet genom visuella och andra icke-verbala uttrycksformer, vilket öppnar för alternativa sätt att tolka och utforska litteraturens innehåll. I praktiken med interaktion i fokus organiseras litteratursamtalet som en dialogisk process, där både språklig utveckling och gemensamt undersökande möjliggörs beroende på hur öppet samtalet hålls. Slutligen visar praktiken Litteratursamtal med material i fokus hur meningsskapande kan förlängas i tid och rum genom artefakter och lekmiljöer, vilket skapar förutsättningar för att bearbeta litteraturens innehåll genom material, handlingar och lärmiljöns fysiska resurser. Samtidigt synliggör analysen att varje praktik också innebär begränsningar. De sätt på vilka litteratursamtal organiseras får konsekvenser för vilka uttryck som erkänns som meningsfulla och vilka deltagarpositioner som blir tillgängliga för barnen. Vissa praktiker tenderar att privilegiera verbalspråkliga uttryck, medan andra öppnar för multimodala och kroppsliga sätt att delta. Detta innebär att litteratursamtal inte enbart kan beskrivas som aktiviteter, utan som sociala praktiker där villkoren för deltagande kontinuerligt formas och omförhandlas. Resultatet visar att möjligheterna i litteratursamtal inte enbart ligger i innehållet, utan i hur praktiker iscensätts och vilka resurser som ges betydelse i det gemensamma meningsskapandet. Särskilt framträder betydelsen av att barn ges utrymme att bidra med egna initiativ, tolkningar och estetiska uttryck. När litteratursamtal organiseras som gemensamma utforskande processer blir de inte enbart språkutvecklande. Då får barn möjlighet att pröva perspektiv, bearbeta erfarenheter och tillsammans skapa mening i mötet med litteraturen. Studien synliggör därmed hur arbetslag genom didaktiska val kan stödja sådana processer och skapa förutsättningar för ett aktivt och meningsfullt deltagande. Litteratursamtal tillsammans med förskolans yngsta barn framträder i studien som mer än ett redskap för språkutveckling. De kan också förstås som sociala praktiker som bidrar till förskolans bredare utbildningsuppdrag. När barns initiativ tas tillvara, när bilder och material fungerar

som meningsbärande resurser och när samtalet hålls öppet för tolkning och olika uttryckssätt, skapas villkor för praktiker som omfattar utforskande och gemensamt meningsskapande. Detta är särskilt betydelsefullt i en tid då barns vardag präglas av såväl muntliga, analoga som digitala texter, berättelser och erfarenheter, och där förskolans uppdrag innebär att balansera mellan traditionella och nya sätt att läsa och berätta.

Didaktiska implikationer

Resultaten indikerar tre sammanlänkade didaktiska vägval. För det första kan en mer medveten didaktisk variation mellan de fyra praktikerna stödja såväl funktionell som upplevelsebaserad, reflekterande och kritisk läsning (Schmidt, 2021). Litteratursamtal med text i fokus kan stärka den språkliga stimulansen, Litteratursamtal med bild i fokus kan öppna för estetiska uttryckssätt, Litteratursamtal med interaktion i fokus kan etablera ett gemensamt undersökande och Litteratursamtal med material i fokus kan förlänga samtalet in i lek och aktiviteter där artefakter bär och utvecklar mening. För det andra behöver planering och lärmiljö knytas tätare till litteratursamtalens syften. Tillgång till böcker, artefakter och avskilda läsplatser varierar på olika förskolor och är inte alltid självklar (se även Hofslundsengen m.fl., 2018), vilket påverkar möjligheterna till dialogisk och meningsskapande fördjupning. Att skapa förutsättningar för barninitierade litteratursamtal kan exempelvis innebära att rekvisita från projekt och berättelser finns kvar och är tillgängliga i miljön, men också att nya material erbjuds för att stödja vidare utforskande. För det tredje behöver bokval och litterär repertoar spegla barns erfarenheter och intressen samtidigt som de bidrar till att vidga barns tolkningshorisonter. Förskollärares roll blir här att initiera, stödja och utmana barns tänkande genom att tillföra nya perspektiv, resurser och redskap som berikar de gemensamma läroprocesserna.

Studien bygger på arbetslagens beskrivningar och framställningar av sin praktik. Framtida forskning kan därför med fördel genomföras etnografiskt för att följa hur litteratursamtal faktiskt tar form i förskolans. Särskilt intressant vore att studera Litteratursamtal med bild i fokus och Litteratursamtal med material i fokus över tid, eftersom dessa praktiker i hög grad bygger på processer som sträcker sig bortom den enskilda högläsningssituationen. En annan möjlig forskningsväg är att pröva interventioner där arbetslag medvetet växlar mellan praktikerna för att analysera relationen mellan yngre barns deltagande, meningsskapande och litteraturarbete.

Tack

Författaren vill tacka arbetslagen som generöst avsatte tid för att berätta om sitt arbete

Referenser

- Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 413–435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588–603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Asbjørnsen, P. C. & Moe, J. (1914). *Norske folke-eventyr* (8 uppl.). Aschehoug.
- Azzarito, L. (2023). Photo-elicitation to amplify and elevate the voices of research participants. I *Visual methods for social justice in education* (s. 55–73). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25745-2_4
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Red.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (s. 7–16). Routledge.

- Basse, L. (2020). På sporet af en legende og multi-modal literacypraksis i vuggestuen. *Barn– forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3993>
- Beskow, E. (2017). *Sagan om den lilla lilla gumman*. (Originalutgåvan publicerad 1897). Bonnier Carlsen.
- Birkeland, Å. (2013). Research dilemmas associated with photo elicitation in comparative early childhood education research. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 455–467. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.455>
- Bjorvand, A. M., Mitchell, M. G., Tunkiel, K. A. & Undheim, M. (2025). Bokvalg i norske barnehager-hva som leses sammen med barn og hvorfor. *Nordisk barnehageforskning*, 22(1), 28–45. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.582>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Bleses, D., Højen, A., Andersen, M.K., Dybdal, L. & Sehested, K. (2015). *Sproget kan styrkes! Rapport om SPELL og Fart på sproget. Undersøgelser af effekten af to sprogindsatser*. Syddansk Universitet.
- Brodin, J. & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.; 4 uppl.). Liber.
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction – Multiliteracies: the beginning of an idea. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. (s. 3–8). Routledge.
- Dahlström, H., Damber, U. & Rasmusson, M. (2023). Prerequisites for emergent literacy in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1417–1433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2248417>
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Studentlitteratur.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Dehnæs Hogsnes, H., Svensson, A. K., Eskebæk Larsen, M. & Damber, U. (2021). Litteraturens og høytlesingens plass og hensikt i nasjonale policydokumenter for barnehagen og barnehagelærerutdanningen i Danmark, Finland, Norge og Sverige. *Barn*, 38(4), 15–34. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3992>
- Dybvik, H., Fodstad, C. D. & Jæger, H. (2022). Gripes mulighetene? Om lesestunder med de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.314>
- Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education*, 51(Suppl 1), 499–512. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002>

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Havemose, A. K. (2024). Reading as play: oral performativity in the Adaptation of “De tre bukene Bruse”. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.18261/blft.15.1.4>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge Univ. Press.
- Hofslundsengen, H., Bøyum, S. & Haukedal, K. S. (2017). Dialogisk lesing som metode i barnehagen for å styrke barns språkferdigheter på andrespråket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.724>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvat, B. E. & Ria, H. (2018). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414–423. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1404414>
- Kyololo, O M., Stevens, B. J. & Songok, J. (2023). Photo-elicitation technique: utility and challenges in clinical Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–8. <https://doi.org/10.1177/16094069231165714>
- Lepola, J., Kajamies, A. & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher’s approaches to dialogic reading and child’s story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204–232. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Lindström, C., Simonsson, M. & Pramling, N. (2025). Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(1), 7–23. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25855>
- Lyngfelt, A. & Söderberg, E. (2021). Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(3), 28–47. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i3.26629>
- Magnusson, L. O. (2024). ‘Look, my name! I can write’–Literacy events and digital technology in the preschool atelier. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(2), 253–275. <https://doi.org/10.1177/14687984211058943>
- Milne, E. & Muir, R. (2020). Photovoice: a critical introduction. I L. Pauwels & D. Mannay (Red.), *Photovoice: a critical introduction* (2 uppl., s. 282–296). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526417015.n17>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). ‘The playing-exploring child’: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949117710800>
- Nilsson, M., Lecusay, R. & Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan: Holistisk förskole-didaktik byggd på lek och utforskande. *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 9–32. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i1.1090>
- Nordqvist, S. (1997). *Tuppens minut*. Bokförlaget Opal.
- Nordqvist, S. (1986). *Rävjakten*. Bokförlaget Opal.

- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer* [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf>
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å. Ommussen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meidbauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (s. 99–121). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013952-8>
- Ormerod, F. & Ivanič, R. (2000). Texts in Practices: Interpreting the physical characteristics of children's project work. I Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic R. (Red.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (s. 91–108). Routledge
- Pahl, K. H. & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education*. SAGE Publications Ltd.
- Sagan om vanten: en ukrainsk saga*. (1977). (S. Skott, Övers.). Rabén & Sjögren.
- Samuelsson, L., Öhman, M. & Jansson, B. (2023). Lust att läsa eller att låta bli?: Föreställningar om läslust i ett läsfrämjandeprojekt riktat mot förskola. *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 32(1), 47–66. <https://doi.org/10.48059/uod.v32i1.2104>
- Samuelsson, R. (2025). Creating a web of multimodal resources: Examining meaning-making during a children's book project in a multilingual community. *Journal of Early Childhood Literacy*, 25(3), 749–776. <https://doi.org/10.1177/14687984231195179>
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:680679>
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 81–99. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.04>
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 78–99. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- SFS 2003:460. *Etikprövningslagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:218. *Dataskyddslagen*. Justitiedepartementet.
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmede samtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1–15.
- Tjärnu, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>
- Tjärnu, S. (2023). Bolstering and bridging – Pre-primary teachers' purposes and views of reading aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>
- Thuresson, H. (2021). *Yngre barns meningsskapande om läsande och skrivande i förskolans literacypraktik*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1585085>
- The New London Group (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22ji6ou>

- Urban, M., Reikerås, E., Eidsvåg, G. M., Guevara, J., Saebø, J. & Semmloni, C. (2023). Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*, 13(3), 200–216. <https://doi.org/10.1177/20436106231179617>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
- Øines, A. M. (2019). De viktige bildebokvalgene – lesing av bildebøker som estetisk aktivitet i 38 barnehager. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v37i2.3093>

Författarpresentation

Hanna Thuresson

Hanna Thuresson är lektor i pedagogik vid Örebro universitet där hon forskar och undervisar på förskolläraryrket. Hon har en bakgrund som förskollärare, har arbetat med skolutveckling och disputerade år 2021 med en avhandling om yngre förskolebarns meningsskapande om läsande och skrivande. Hanna Thuressons huvudsakliga forskningsintresse finns i frågor om förskolan och yngre förskolebarns språkande. Hon bedriver också praktikutvecklande forskning inom samverkansplattformen Örebro-ULF, där hon tillsammans med flera förskolor undersökt lärmiljöns betydelse för barns skriftspråkande.

Elevers berättelser om motvilja mot skrivande i mellanstadiet

Originalartikel

Magnus Jansson^{1*} 

Sammanfattning

Syftet med den studie som presenteras i den här artikeln är att identifiera och beskriva vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande i mellanstadiet, utifrån elevernas perspektiv. Studien bygger på intervjuer med 27 elever i årskurs 5 och 6 i två olika skolor i Sverige. Som metodologi användes narrativ ansats och som teoretisk utgångspunkt New Literacy Studies. Resultatet visar att elevernas motvilja riktades mot undervisning som medför att de inte har möjlighet att bestämma över innehållet i sina texter eller hindrar dem från att använda skrivande för den funktion som de har tänkt sig. Bedömning som ställer krav på eleverna som de inte förstår eller som de inte kan hantera kunde också medföra motvilja. Elevernas motvilja var enligt deras berättelser inte riktad mot själva skrivandet utan i stället mot de krav som ställs på deras texter före och efter skrivandet samt mot en prestationspraktik som är svår att förena med elevernas egna intentioner.

¹IBL, Linköpings universitet

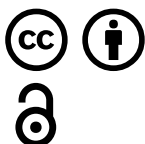
*Korresponderande författare:
Magnus Jansson
magnus.k.jansson@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 29–47
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.54669](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.54669)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29
Förhandspublicerad: 2026-04-27

© 2026 Författaren.

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



Nyckelord: skrivande, motvilja, elevers perspektiv

Abstract

The aim of the study presented in this article is to identify and describe the conditions that influence students' reluctance toward writing in the middle years of compulsory school from the students' own perspectives. The empirical material draws on interviews with 27 students in grades 5 and 6 at two Swedish schools. The study adopts a narrative methodological approach and is theoretically situated within New Literacy Studies. The findings reveal that students' reluctance was primarily directed towards the instructional design or assessment methods. Students reported that the instructional design influences their writing in ways that prevent them from utilizing writing as they intend. Additionally, students indicated that various forms of assessment impose requirements that they do not comprehend or cannot control. The results suggest that students' reluctance is not solely directed towards writing itself but rather towards a performance practice that is incompatible with their personal use of writing.

Keywords: writing, reluctance, students' perspective

Introduktion

För att lyckas i skolan, i arbetslivet och i vardagslivet är goda skrivkunskaper grundläggande. I skolan är skrivande en del av elevernas studier i de flesta ämnen, i många yrken är skrivande en central arbetsuppgift och i vardagen är skrivande ett viktigt redskap för samspel och kommunikation. Enligt en publikation från Unesco (2017), där organisationens arbete med literacy sammanfattas, är goda literacykunskaper – inklusive skrivande – avgörande för människors möjligheter att nå sina mål, tillägna sig kunskap i olika situationer samt delta i olika sociala gemenskaper. Skrivande fyller på så sätt en mängd viktiga funktioner i olika situationer. Rapporter från flera olika länder, såsom Nya Zeeland (Educational Assessment Research Unit och New Zealand Council for Educational Research, 2012) och USA (National Center for Educational Statistics [NCES], 2012) visar dock att många elever inte utvecklar de skrivkunskaper som förväntas av dem. I USA (NCES, 2012) når till exempel endast en tredjedel av alla elever i årskurs 8 och 12 de mål som har satts upp för elevers skrivande. En faktor som är av betydelse för elevers möjligheter att lära sig hantera och använda skrivande för olika funktioner är motvilja mot skrivande. Skrivande är en komplex aktivitet som kräver tekniska färdigheter, kunskap om de krav som ställs i olika situationer, uthållighet och koncentration. Tidigare forskning visar att elever som upplever motvilja mot skrivande stavar sämre, skriver meningar med sämre struktur (Camacho m.fl., 2021; Daly, 1978) och texter med sämre innehåll jämfört med andra (Camacho m.fl., 2021; Ekholm m.fl., 2017; Troia m.fl., 2013). Elever som upplever motvilja mot skrivande riskerar alltså att inte utveckla de kunskaper som behövs för att kunna hantera de krav som ställs på skrivande. För att skolan ska kunna förebygga och motverka att elever upplever motvilja mot skrivande och ge fler elever möjlighet att lära sig hantera skrivande för olika funktioner behövs kunskap om vad som kan föranleda att elever utvecklar och upplever motvilja mot skrivande. I den här studien studerar jag därför motvilja mot skrivande utifrån elevers perspektiv.

Motvilja mot skrivande

I svensk skrivforskning finns ingen tydlig definition av motvilja mot skrivande. Enligt *Svenska Akademiens ordlista* (Svenska Akademien, 2026) motsvarar motvilja en negativ inställning, vilket innebär att motvilja mot skrivande motsvarar negativ inställning till skrivande. I studier på engelska används begrepp som *writing apprehension*, *passive writers* och *reluctant writers*. *Writing apprehension* (ung. skrivångest) används för att beskriva elevers inställning till skrivande som ska bedömas (Daly & Wilson, 1983). Elever med hög *apprehension* upplever skrivande som onödigt och som ett straff medan elever med låg *apprehension* tycker om att skriva och litar på sin egen förmåga. *Passive writers* motsvarar elever med negativ inställning till skrivande och låg tilltro till sin egen förmåga (Kearney, 2004) medan *reluctant writers* motsvarar elever som upplever skrivande som meningslöst, saknar mål med sitt skrivande och har låg tillit till sina skrivkunskaper (Hawthorne, 2008). I linje med begreppen *passive writers* och *reluctant writers* motsvarar motvilja i den här studien en negativ inställning till skrivande, såsom jobbigt, ansträngande eller meningslöst. Studien utgår dock från att olika faktorer kan leda till att elever upplever motvilja mot skrivande och att alla elever, oberoende av deras tilltro till sin egen förmåga, kan uppleva motvilja mot skrivande i olika situationer.

Tidigare forskning

I det följande presenteras tidigare forskning om skrivundervisning i den svenska skolan, faktorer som kan leda till motvilja mot skrivande samt effekter av motvilja mot skrivande.

Tidigare forskning visar att skrivandet i skolan i huvudsak används för att elever ska lära sig att hantera texters form, lära sig ett ämnesinnehåll och för bedömning av elevers kunskaper. I

ämnet svenska riktas skrivandet ofta mot skrivtekniska färdigheter, medan skrivandet i ämnen som SO och NO i större utsträckning riktas mot olika texttypers struktur eller ett ämnesspecifikt innehåll.

En kvantitativ studie byggd på observationer (Sturk, 2022) visade att skrivandet i ämnet svenska i årskurs 4 till 6 främst användes för att eleverna skulle lära sig hantera texters form (såsom stavning och meningsbyggnad), medan skrivandet i andra ämnen i hög utsträckning användes för att eleverna skulle lära sig ett ämnesinnehåll. Schmidt (2013) studerade nio elevers skrivande i årskurs 3 till 5 och fann att undervisningen främst omfattade grammatik och regler för stavning. En studie om skrivandet i två mellanstadieklasser (Tanner, 2014) visade att det stöd som eleverna fick när de skrev texter i geografi och svenska främst handlade om att förstå instruktioner, koncentrera sig på skrivandet och stava ord rätt. Walldén och Lindh (2019) studerade en lärares undervisning i historia i årskurs 6 och fann att undervisningen i hög utsträckning omfattade grafiska modeller i syfte att stötta elevernas lärande av ett ämnesinnehåll (det vill säga Vasatiden). En etnografisk studie med fokus mot en lärares undervisning i historia i årskurs 4 (Staf, 2019) visade att undervisningen i huvudsak riktades mot historiska texters struktur (såsom rubriker, underrubriker och illustrationer). Svensson (2014) studerade två elevers skrivande i årskurs 3 och 4 och fann att en väsentlig del omfattade skriftliga läxförhör och prov i olika ämnen. En studie om skrivande i matematik i årskurs 4 (Teledahl, 2016) visade att skrivandet i huvudsak användes för att kartlägga elevernas kunskaper inför fortsatt undervisning och för att bedöma elevernas förmåga att kommunicera matematiska problem.

Tidigare forskning visar också att skolans skrivundervisning inte alltid ger elever möjligheter att påverka sitt skrivande eller använda sin kreativitet. Halleson och Visén (2018) analyserade 37 texter skrivna av elever i årskurs 5 i ämnet samhällskunskap och fann att de källtexter som eleverna använde som utgångspunkt begränsade deras möjligheter till reflektion och kreativt skapande. Elevtexterna liknade källtexterna till struktur och form men skiljde sig i olika hög grad från källtexternas innehåll – i en del upprepades källtexternas innehåll nästan ordagrant, i andra fanns en del tillägg medan det i några fanns självständiga reflektioner. En studie om skrivandet i fysik och svenska i tre gymnasieklasser (Randahl, 2014) visade att skrivandet i svenska gav eleverna större möjligheter att använda sin kreativitet jämfört med skrivandet i fysik. De texter som skrevs i fysik (ofta laborationsrapporter) styrdes av texttypens struktur medan de texter som skrevs i svenska i högre grad styrdes av texternas innehåll. I ämnet svenska förväntades eleverna också skriva med egna ord, vilket gav eleverna större kontroll över skrivandet.

Faktorer som kan leda till motvilja mot skrivande

I linje med den betydelse olika typer av texter och olika ämnen har för elevers möjligheter att påverka sitt skrivande visar flera studier att de sätt som undervisningen utformas på är av betydelse för elevers upplevelser av skrivandet. En studie byggd på intervjuer med 28 högstadieelever (Hawthorne, 2008) visade att elevernas intresse för det aktuella ämnet samt upplevelser av ämnets relevans var av betydelse. Elevernas motvilja mot skrivande minskade om de fick möjlighet att välja ämne och ta kontroll över sitt skrivande. En kvantitativ studie (Gardner, 2013) visade att många elever på lågstadiet upplevde motvilja mot skrivande i skolan trots att de tyckte om att skriva hemma. Skrivandet i skolan och skrivandet hemma riktades mot olika funktioner – skrivandet i skolan riktades främst mot skrivtekniska färdigheter medan skrivandet hemma användes för att kommunicera med andra – vilket medförde att elevernas identiteter som skribenter krockade. Hoewisch (2001) studerade hur undervisning om sagor påverkade elevernas upplevelser av skrivande i tre klasser i årskurs 3 och fann att undervisning om strategier för skrivande, skrivande utan krav på språkliga regler och respektfull återkoppling minskade elevernas

motvilja. En studie om hur elevernas motvilja mot skrivande i en klass på högstadiet påverkades av att skriva artiklar till en skoltidning (Thompson, 2012) visade att utmanade frågor från lärare samt kollaborativt skrivande mellan eleverna minskade deras motvilja. Kollaborativt skrivande gav eleverna möjlighet att utveckla idéer tillsammans, stötta varandra vid svårigheter samt utmana varandra.

Effekter av motvilja mot skrivande

Tidigare forskning visar tämligen entydigt att motvilja mot skrivande har en negativ effekt på elevers skrivprestationer. En kvantitativ studie (Daly, 1978) visade att studenter med hög motvilja mot skrivande hade sämre kunskaper om texters form och innehåll jämfört med studenter med låg motvilja. En kvantitativ studie byggd på tester med 218 elever i årskurs 5 (Pajares & Valiante, 1997) visade att självtillit var av betydelse för elevernas upplevelser av skrivande och skrivprestationer. Låg självtillit medförde hög motvilja mot skrivande och sämre kvalitet på berättelser. En liknande studie där 482 elever i årskurs 5 deltog (Türkben, 2021) visade att motvilja mot skrivande i kombination med skrivkramp hade en negativ effekt på kvaliteten på innehållet i elevernas berättelser. Faigley med flera (1981) studerade förhållandet mellan motvilja mot skrivande och kvaliteten på studenters berättande respektive argumenterande texter. De fann att studenter med hög motvilja mot skrivande presterade sämre berättande texter än andra men inte sämre argumenterande texter. En förklaring till detta skulle enligt Faigley med flera (1981) kunna vara att det är svårare att uttrycka egna erfarenheter jämfört med att argumentera objektivt.

Sammantaget indikerar tidigare forskning att elever med hög motvilja mot skrivande i hög utsträckning presterar sämre texter än andra. Flera studier pekar också på att elevers motvilja kan minska om de får skriva om ämnen som intresserar dem, när de får skriva för att kommunicera med andra och när de får det stöd som de behöver. Skolans undervisning framstår dock inte alltid ge elever möjlighet att påverka sitt skrivande eller använda sin kreativitet i någon högre utsträckning, även om det varierar mellan olika undervisningsmiljöer.

Syfte

Studiens syfte är att identifiera och beskriva vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande i mellanstadiet utifrån elevers perspektiv. Studien avser att besvara följande fråga:

Vilka faktorer kan enligt elevers berättelser medföra att elever upplever motvilja mot skrivande?

Studien utgår från att olika faktorer kan vara av betydelse för elevers motvilja på olika sätt och fokuserar därför på den variation av faktorer som elever berättar om.

Teori

I studien används New Literacy Studies som teoretiskt ramverk. Skrivande ses i detta perspektiv som en aktivitet förankrad i social och kulturell kontext (Barton, 2007; Street, 1984). Skrivande formas av den interaktion som utvecklas mellan deltagare i olika sociala praktiker och de kulturella ramar som skrivandet är en del av.

Ett centralt begrepp i New Literacy Studies är literacy. Begreppet definieras av flera forskare som hantering av skrift (Luke & Freebody, 1999; Scribner & Cole, 1981; Säljö, 2014). Literacy motsvarar inte kognitiva färdigheter fristående från kontext utan i stället kunskap om hur skrift används för olika funktioner i olika situationer. I den här studien används begreppet literacy för att positionera studien teoretiskt i relation till de sätt som elever upplever hanteringen av skrivande i skolan.

Ett annat centralt begrepp i den här studien är literacies. Begreppet används för att betona att skrift hanteras på olika sätt beroende på form, innehåll, funktion och situation (Barton, 2007). En berättelse har till exempel en annan form, ett annat innehåll och en annan funktion än en faktatext. En berättelse (eller en faktatext) kan dock fylla olika funktioner (t.ex. underhålla, informera, debattera) för olika personer i olika situationer, varför en och samma berättelse (eller en och samma faktatext) kan motsvara olika literacies. I diskussionsdelen används begreppet literacies för att diskutera vilken betydelse olika sätt att hantera skrift på har för elevers motvilja mot skrivande.

Ett tredje centralt begrepp i den här studien är literacyhändelse. Literacyhändelser motsvarar tillfällen då någon gör något i relation till skrift (Barton, 2007; Heath, 1983). Det kan handla om att leta efter fakta till en faktatext, fråga någon hur ett ord stavas eller presentera en färdig text för andra. Elevers skrivande i skolan sker alltid i relation andra literacyhändelser, till exempel instruktioner, vilket innebär att literacyhändelser kan vara av betydelse för elevers upplevelser av skrivande.

Literacyhändelser sker alltid inom ramen för en literacypraktik. Literacypraktik motsvarar de övergripande kulturella förställningar som finns om hantering av skrift i olika sammanhang (Barton, 2007; Street, 1984). Skolans literacypraktik bygger på formella styrdokument men också på olika aktörers (t.ex. lärares, föräldrars och elevers) föreställningar om skrivande i skolan. Det kan till exempel handla om krav på tekniska färdigheter, kreativitet, kognitiva processer eller olika texttypers struktur (Ivanič, 2004). I den här studien betraktas förhållandet mellan skolans literacypraktik och elevers skrivande som dubbelriktat – skolans literacypraktik formar elevers skrivande samtidigt som elevers skrivande formar skolans literacypraktik. Skolans literacypraktik kan på så sätt spela en roll för elevers motvilja mot skrivande.

I diskussionsdelen används begreppen literacies, literacyhändelse och literacypraktik för att diskutera faktorer som enligt elevernas berättelser är av betydelse för motvilja mot skrivande.

Metod

För att kunna studera motvilja mot skrivande utifrån elevers perspektiv används i den här studien en narrativ ansats (jfr Kohler Riessman, 2008). Det innebär att studien riktas mot elevers berättelser om sina erfarenheter av motvilja mot skrivande. Erfarenheter motsvarar i studien händelser som eleverna har varit med om och den mening och innebörd som eleverna tillskriver dessa händelser (jfr Perez Prieto, 2006). Berättelser betraktas i studien som avsnitt i intervjuer där eleverna talar om händelser och tankar om händelser på ett logiskt och sammanhängande sätt. Berättelser betraktas som meningsskapande handlingar där människor organiserar, förstår och uttrycker erfarenheter (Kohler Riessman, 2008). Berättelser betraktas dock inte som objektiva beskrivningar av erfarenheter utan ses i stället som socialt konstruerade versioner av erfarenheter (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006). Berättelser formas av de frågor som ställs och de svar som ges. Frågor och svar påverkas av föreställningar om vad som är relevant för den eller de som lyssnar och av den interaktion som utvecklas mellan deltagarna i samtalet. Intervjuare och deltagare bidrar på så sätt till konstruktionen av berättelser tillsammans (Mishler, 1999). De excerpt som presenteras i resultatdelen motsvarar i studien berättelser om elevers erfarenheter av motvilja mot skrivande så som de framstår när elever talar om dem. I analysen riktas fokus främst mot vad eleverna säger. Studien utgår dock också från att de sätt som eleverna uttrycker sig på, det vill säga hur eleverna berättar, kan säga något om vad eleverna berättar (Perez Prieto, 2006). Analysen riktas därför främst mot vad eleverna berättar men också mot vilka ord, uttryck och meningar de använder för att berätta något.

I studien används Bambergs (1997) positioneringsmodell som analysredskap. Modellen utgår från att de sätt som personer i berättelser positioneras på i förhållande till varandra och hur berättare positionerar sig själva i förhållande till social och kulturell kontext kan säga något om på vilka sätt olika kontextuella faktorer är av betydelse för människors erfarenheter (Bamberg, 1997). Hur modellen används beskrivs närmare under rubriken *Analys av data*.

Data och genomförande

Studien bygger på intervjuer med elever i årskurs 5 och 6. Eleverna i årskurs 5 gick i en klass i en stor skola i en mindre stad, medan eleverna i årskurs 6 gick i en liten skola på landsbygden. Skolorna valdes genom bekvämlighetsurval. Inför studien informerades elever, lärare och vårdnadshavare om villkor för deltagande vad gäller syfte, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2017). Alla elever som gav samtycke till deltagande intervjuades, vilket innebar att det inte gjordes ett strategiskt urval av elever. Alla elever som deltog och deras vårdnadshavare har gett skriftligt samtycke till deltagande. I resultatdelen är elevernas namn fingerade. Elevernas och vårdnadshavarnas namn, inspelade och transkriberade intervjuer förvaras enligt Linköpings universitets riktlinjer för datahantering.

Intervjuerna genomfördes av författaren till studien i grupprum på respektive skola under skoltid och är mellan åtta och 30 minuter långa, vilket gav 364 sidor transkriberad text. Inför varje intervju informerades eleverna om att studien riktades mot elevernas erfarenheter och att det därför inte gick att svara fel på de frågor som ställdes. Eleverna fick också information om att deras lärare inte skulle få ta del av resultatet av studien förrän vid publicering och att deras namn då skulle vara fingerade. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant. Längden på pauser, röstlägen och betoningar transkriberades inte.

Intervjuerna var semistrukturerade. Samtliga började med frågan "har du skrivit något den senaste tiden?". Därefter ställdes frågor om vad och hur eleverna skrev samt hur de upplevde skrivandet. I de intervjuer där eleverna inledningsvis berättade om skrivande som de tyckte om ställdes frågan "kommer du ihåg någon skrivuppgift som du inte tyckte om" och därefter följdfrågor om den. Frågan avsåg att rikta elevernas tankar mot motvilja mot skrivande. Frågorna riktades inte mot generella värderingar eller skrivande i allmänna termer utan i stället mot specifika händelser och erfarenheter av skrivande i skolan.

Några elever ville helst bli intervjuade tillsammans med en kamrat. För att tillgodose elevernas önskemål intervjuades därför 15 elever enskilt och tolv elever i par, vilket tillsammans gav 21 intervjuer. Intervjuer i grupp kan enligt Goodson och Sikes (2001) leda till att deltagare kommer ihåg händelser som de tidigare inte lagt någon vikt vid och ge information som inte framkommer i individuella intervjuer. För att eleverna skulle känna sig trygga i intervjusituationen bestämdes paren av elevernas lärare.

Studien är avgränsad till elever i årskurs 5 och 6 eftersom elever i dessa årskurser förväntas ha erfarenhet av att skriva olika typer av texter i olika ämnen för olika funktioner. Studien är också avgränsad till skrivande av längre, sammanhängande texter, såsom återberättande texter, berättelser eller faktatexter av olika slag. Kortskrivande, det vill säga korta svar på frågor, studeras inte. Studien är inte avgränsad till digitalt skrivande eller skrivande med papper och penna utan omfattar i stället det skrivande som eleverna väljer att berätta om. Studien är inte heller avgränsad till elever som upplever motvilja mot allt skrivande utan omfattar både elever som upplever motvilja mot allt skrivande och elever som upplever motvilja mot enstaka skrivuppgifter. En central utgångspunkt är att elevers upplevelser av skrivande kan variera beroende på de förutsättningar som ramar in skrivandet och att motvilja därför kan utvecklas vid olika tillfällen. Genom att studera vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande utifrån elevers

perspektiv avser studien bidra med kunskap om hur elevers motvilja mot skrivande i skolan kan förstås och i förlängningen också förebyggas och motverkas.

Analys av data

Analysen började med att samtliga transkriptioner lästes för att finna avsnitt där eleverna beskrev skrivande som tråkigt, inte roligt, jobbigt eller liknande. Detta ledde till att 27 avsnitt identifierades. Dessa avsnitt lästes sedan för att finna sammanhängande berättelser om motvilja mot skrivande, det vill säga avsnitt där händelser och tankar om motvilja mot skrivande kopplades till varandra på ett logiskt sätt. Detta medförde att 17 berättelser identifierades. De 17 berättelser som identifierades lästes sedan för att finna återkommande teman, det vill säga kvalitativt skilda mönster i berättelserna som framstod som centrala för elevernas erfarenheter av motvilja mot skrivande. Detta ledde till att fem olika teman (ett med en berättelse, ett annat med två berättelser, ett tredje med fyra berättelser och två teman med fem berättelser) identifierades. Därefter studerades berättelserna inom varje enskilt tema för att finna berättelser som tydligt motsvarade temats centrala innebörd. Detta medförde att fem berättelser om motvilja mot skrivande, ett från varje tema, valdes ut för en analys enligt Bambergs (1997) positioneringsmodell.

Bambers (1997) positioneringsmodell omfattar en analys av berättelser på tre olika nivåer. Bamberg namnger inte nivåerna, men kortfattat riktas den första mot berättelsevärlden, den andra mot intervjusituationen och den tredje mot övergripande kulturell kontext. På den första nivån analyseras hur olika aktörer i elevernas berättelser positioneras i förhållande till varandra. Fokus riktas mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera aktörer och relationer mellan aktörer i berättelsen. På den andra nivån analyseras hur eleverna positionerar sig i förhållande till den eller de som lyssnar. Analysen riktas i denna del mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själv i förhållande till den sociala situation som berättandet sker i. På den tredje nivån analyseras hur eleverna positionerar sig i förhållande till övergripande kulturell kontext. Fokus riktas mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själva i förhållande till kulturella föreställningar om det fenomen som studeras. På samtliga nivåer riktas analysen mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själva i förhållande till olika kontextuella faktorer.

Metoddiskussion

Eftersom studien är kvalitativ gör den inte några generaliseringsanspråk i kvantitativ mening. De berättelser som presenteras bygger på ett begränsat antal elevers berättelser och ska inte ses som objektiva beskrivningar av verkligheten utan istället som formade av den aktuella sociala intervjusituationen och den aktuella skolans literacypraktik. Eftersom de aktuella skolans literacypraktiker formas av den svenska skolans styrdokument är det dock troligt att elever i andra skolor i Sverige arbetar med liknande literacyhändelser och upplever dessa på ett liknande sätt. För att ge läsaren möjlighet att avgöra om resultatet i denna studie kan överföras till andra skolans literacypraktiker återges i resultatdelen inte endast vad eleverna berättar om motvilja mot skrivande, utan också vad de berättar om själva literacyhändelserna (det vill säga när de skrev den aktuella texten, vad som hände innan de skrev, vad texten handlade om, vad som hände när texten var färdig och liknande). Detta anges i en inledande text under varje kategori. Vilka frågor som ställdes i intervjuerna och hur eleverna svarade presenteras också. Genom att ge en fyllig bild av de kontextuella villkor som studien är förankrad i (Larsson, 2010) avser artikeln bidra till en diskussion om elevers skrivande i mellanstadiet.

Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen av fem olika berättelser om motvilja mot skrivande. Gemensamt för samtliga berättelser är att de handlar om motvilja mot krav som ställs på elevers skrivande. De två första handlar om krav på innehållet i faktatexter och berättelser, medan de tre andra handlar om krav på texters innehåll eller form mer generellt. Den viktigaste kvalitativa skillnaden mellan berättelserna är att elevernas motvilja riktas mot krav på texters utformning samt bedömning av elevers texter på olika sätt. Berättelserna handlar i tur och ordning om krav på faktatexters innehåll, krav på berättelsers innehåll, otydliga krav på revidering, krav på bestämda begrepp i texter samt krav på skrivtekniska färdigheter i form av stavning.

Krav på faktatext med bestämt innehåll

Den första berättelsen (excerpt 1) berättas av två elever i årskurs 5. Berättelsen handlar om en faktatext om ett djur som eleverna har skrivit tidigare. Innan eleverna började skriva fick de välja mellan några olika djur, leta efter fakta i olika källor och tillverka en tankekarta. När texten var klar skickade de den till sin lärare. Elevernas motvilja riktas i berättelsen (excerpt 1) mot att de inte fick bestämma vad de skulle skriva om.

Excerpt 1

- Elias: Jag tror att det var, jag vet inte hur länge sen det var men det var vad heter det förr i tiden när vi skulle jobba mycket med faktatexter. Då skulle vi skriva en egen om ett djur.
- Didrik: Just det, ja, ja det var inget roligt.
- Elias: Ja, och det var jättetråkigt [...] Vi fick välja mellan utter, bäver, älg, rödva, rödvarg eller, nej rödräv.
- [...]
- Didrik: Det var det var det som var det mest tråkiga [...] Att man inte fick välja vilket djur som helst.
- Elias: Jag ville skriva om en flodhäst.
- Didrik: Ja. Men det fick man inte.
- [...]
- Intervjuaren: Vad tyckte du om att skriva om bäver?
- Didrik: Ähm ja, det tokiga var ju att man inte fick välja djur, men det, ja, men det får man ja stå ut med, ja. Ähm, jag, alltså, källan var ju bra och så, men ... alltså jag gillar skriva andra texter, jag gillade dock inte att skriva faktatexter så mycket, men jag gillar, det är okej att skriva berättelser liksom, men jag tycker inte om faktatexter så mycket, skriva dem, det kan vara kul att läsa faktatexter, inte skriva dem.
- [...]
- Intervjuaren: Vad är det för skillnad då på att skriva en faktatext och en berättelse?
- Didrik: För att i berättelsen så får man hitta på och så.
- Elias: Ja, man är kreativ.
- Didrik: Ja, man behöver inte gå in på så här källor och leta fakta och då kan det vara lite fantasi också, det kan vara vad som helst [...] I en faktatext så måste det vara pålitlig fakta från bra källor och lite bestämt eller vad ska man säga, inte fritt.
- [...]
- Elias: [...] vi måste vad heter det skriva att, vad heter det vissa saker som [...] som är sanna. Och jag gillar inte att leta fakta, jag gillar mer att bara skriva mer som fantasi.

Elias och Didrik positionerar sig i berättelsen (excerpt 1) som elever med begränsad handlingsfrihet. De fick inte bestämma vilken typ av text de skulle skriva och de fick endast begränsade möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om. Eftersom faktatexter ska bygga på "pålitlig fakta från bra källor" och saker "som är sanna" hade inte eleverna heller några större möjligheter att bestämma över textens innehåll.

Elevernas lärare nämns inte explicit i berättelsen men positioneras i förhållande till eleverna som bestämmande. Formuleringar som "men det fick man inte" visar att läraren inte gav eleverna några större möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om och att läraren inte heller tog vara på elevernas förslag.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Elias och Didrik som elever som tycker om att skriva när de själva får bestämma över innehållet i sina texter. De tycker om att skriva berättelser eftersom de då får "hitta på och så" men de tycker inte om att skriva faktatexter eftersom de då måste skriva "lite bestämt". Formuleringen "jag ville skriva om en flodhäst" tyder dock på att eleverna kan tycka om att skriva faktatexter under förutsättning att de får skriva om något som intresserar dem. Detta framgår också i formuleringar som "det var det som var det mest tråkiga [...] att man inte fick välja vilket djur som helst" samt "det tokiga var ju att man inte fick välja djur".

På en övergripande nivå handlar berättelsen i excerpt 1 om elevers begränsade möjligheter att påverka sitt skrivande i skolan. Begränsningarna omfattar både textens form, innehåll och ämne. Elias och Didrik positionerar sig i berättelsen som kritiska till dessa begränsningar och framhåller vikten av att få bestämma över sitt skrivande själva. Elevernas motvilja riktar inte mot själva skrivandet, utan istället mot de villkor som ramade in deras skrivande och de sätt som skolans undervisning utformades på.

Krav på en berättelse med bestämt innehåll

Den andra berättelsen (excerpt 2) berättas av en elev i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift som eleven arbetade med i årskurs 5 och som gick ut på att skriva en berättande text med nio kapitel. Inför varje nytt kapitel fick eleven information om vad kapitlet skulle handla om. När texten var klar plastades den in och sattes upp på en vägg. I likhet med föregående berättelse (excerpt 1) handlar den här berättelsen om motvilja mot krav på texters innehåll, men inte om krav på faktatexters innehåll utan istället om krav på berättande texters handling.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om Fabian kommer ihåg någon skrivuppgift som han inte tyckte om.

Excerpt 2

Fabian: Ja, det var i femman då när vi skulle skriva en hel bok, så då var ... skulle man skriva typ nio kapitel. [...] Så skrev vi varje svenskapass hela tiden. (...) Så skrev man typ 40 sidor bara rakt av så. [...] Det var inte jättekul. Det var väldigt så här tråkigt, och alltså man blir väldigt trött när man bara ser massa, massa hela tiden.

[...]

Intervjuaren: Mm. Så ni fick instruktion av er lärare vad ni skulle göra?

Fabian: Ja men vi fick lite så här alltså att "det här ska vara med".

[...]

Intervjuaren: Mm. Och var det likadant då, att din lärare gav liksom nya instruktioner och sedan fick ni skriva, och sedan fick ni skriva, och sedan nya instruktioner igen, eller?

Fabian: Ja, hela tiden.

Intervjuaren: Okej. Hu... vad tyckte du om det då, att det kom nya liksom instruktioner?

Fabian: Jo men jag sä... alla tyckte att man skulle få s... alltså så här för det vart ju väldigt så här ... det försämrades ju, för om vi säger att vi ... ja ... jag hade gjort den jättespännande, och så ville jag fortsätta, och då kom det att man var tvungen att göra något annat, så då fick man ju liksom ... man kanske hade en väldigt bra f... flow där eller vad man ska säga, röd tråd, så då kanske man tänker att "ja nu jäklar kan jag fortsätta och göra en riktigt bra berättelse", och då blev det liksom lite "ja, men så måste jag skriva in det här också".

[...]

Intervjuaren: Mm. Mm. Jag tänkte på du berättade att det var svårt att komma på.

Fabian: Ja, det var väldigt svårt, för att särskilt i de sista kapitlen man hade liksom... om vi säger att man hade kommit på jättebra fram till kapitel sex, och så kom det en jättedålig instruktion kapitel sju, och då "hur ska jag fortsätta det här nu", när man redan hade tänkt ut hur man skulle fortsätta det andra. [...] Så det vart ju hela konstigt, och så hinner man tänka i en lektion och sedan skriva den andra.

[...]

Fabian: Jag tycker man borde få uttrycka helt själv, inte att det ska komma in och ändra, det är ju som... jag hatar att de ändrar och håller på.

I likhet med eleverna i den föregående berättelsen (excerpt 1) positionerar sig Fabian i den här berättelsen som en elev med begränsad handlingsfrihet. De instruktioner som Fabian fick under skrivandet medförde att eleven endast gavs begränsade möjligheter att bestämma över textens innehåll. Fabian försökte följa de nya instruktionerna, men eftersom Fabians egna idéer inte stämde överens med de nya instruktionerna blev skrivandet svårt. Fabian hade egna idéer och behövde inte stöd för att kunna fortsätta.

Fabians lärare positioneras i berättelsen som en person som försvårar skrivandet. De nya instruktionerna medförde att elevens flöde i skrivandet hindrades, vilket i sin tur både medförde att skrivandet tog längre tid än nödvändigt och att innehållet i elevens text försämrades. Läraren begränsade Fabians möjlighet att använda sina egna idéer och följa sin ursprungliga plan.

Fabians klasskamrater positioneras i förhållande till Fabian som allierade. Formuleringen "alla tyckte att man skulle få s..." visar att både Fabian och hans klasskamrater tyckte att de skulle få bestämma över innehållet i sina berättelser.

I relation till intervjuaren positionerar sig Fabian som en duktig elev med stor tillit till sin egen förmåga. Han vet att han kan skriva "en riktigt bra berättelse". Fabian framstår som en elev som tycker om att skriva under förutsättning att han får använda sina egna idéer och bestämma över innehållet i sina texter själv.

I linje med föregående berättelse (excerpt 1) handlar Fabians berättelse (excerpt 2) på en övergripande nivå om elevers begränsade möjligheter att påverka sitt skrivande i skolan. Begränsningen utgörs i detta fall av de instruktioner som gavs inför varje nytt kapitel. Instruktionerna kan tänkas ge en del elever ett stöd i skrivandet, men Fabian positionerar sig som kritisk till instruktionerna eftersom de hindrade hans flöde, tvingade honom att tänka om och försvårade skrivandet. Fabians motvilja riktas inte mot berättelseskrivande i sig utan istället mot det sätt som undervisningen utformades på.

Otydliga krav på revidering

Den tredje berättelsen (excerpt 3) berättas av två elever i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift i ämnet textilslöjd som eleverna arbetade med i årskurs 5. Skrivuppgiften gick ut på att beskriva hur de gjorde när de tillverkade ett förkläde. Innan eleverna började skriva fick de en lista med punkter som skulle finnas med i texten. När texten var klar la de den i sin slöjd-

portfolio. Elevernas motvilja riktas i berättelsen (excerpt 3) mot att den återkoppling de fick var otydlig och motsägelsefull. Eleverna förstod inte vad de skulle göra för att deras lärare skulle bli nöjd vilket medförde att eleverna tvingades revidera sina texter flera gånger.

Eleverna talar först om samma skrivuppgift som Fabian (se excerpt 2). När intervjuaren frågar om eleverna kommer ihåg någon annan text som de inte tyckte om att skriva svarar de:

Excerpt 3

- Alba: Ja och sedan typ så ... ja det var typ, jag hade, alla skulle göra ett förkläde, så skulle man skriva om det. Så hade jag så här skrivit. Men sedan så fick alla, alla fick ju tillbaka kommentarer. Så fick man göra om typ hela texten [...] För att hon inte var nöjd.
- Intervjuaren: Vad var det som hon inte var nöjd med då då?
- Alba: Jag vet inte.
- Bea: Alltså det var typ så här ...
- Alba: Olika hela tiden.
- Bea: Ja.
- Alba: Typ, "Ja nu var den för lång då måste du korta ner med orden" typ. [...] Allt man hade gjort och [...] vilken ordning det var i och, vad allt hette och [...] Alltså hon verkade inte nöjd, alltså man var tvungen att ändra och ändra och ändra.
- [...]
- Bea: Alltså hon kunde ju säga typ så här att det var bra ena sekunden men nästa sekund hade hon kommit med en kommentar att det inte var bra. Så det var nog det som, alltså det som gjorde att det var så tråkigt ...
- [...]
- Alba: ... och så fick vi ut en mall typ.
- [...]
- Bea: Men den mallen sa inte jättemycket faktiskt.
- Alba: Nä. Den sa, man skulle typ förklara den och sedan fick man Lösblad man skulle skriva om. Och jag skrev allt som det stod på det, för det var så här punktat hur man skulle göra den när man gjorde det.
- Bea: Mm. Men det blev ändå inte rätt liksom.
- [...]
- Alba: Ja. Det är också så, alltså, det är ju tråkigt att skriva om och skriva om hela tiden. [...] Alltså när man hade ändrat det så då kommer hon med nya som hon inte ens hade nämnt i den andra kommentaren. [...] Istället för att säga allt i en kommentar så sökte hon fel hela tiden. [...] ... man ville liksom inte bli klar med förklädet för då visste man att man skulle få skriva.

Alba och Bea positionerar sig i den här berättelsen (excerpt 3) som vilseledda. De försökte följa den instruktion och återkoppling som de fick men eftersom instruktionen var otydlig och återkopplingen motsägelsefull blev skrivandet svårt. Den otydliga instruktionen och motstridiga återkopplingen förvirrade eleverna och medförde att de tvingades gissa vad de skulle skriva.

I relation till eleverna positioneras elevernas lärare som otydlig. Lärarens otydliga instruktion och motsägelsefulla återkoppling gav inte eleverna det stöd de behövde för att kunna revidera och utveckla sina texter så att de motsvarade lärarens krav. Återkopplingen försvårade istället skrivandet.

Elevernas klasskamrater positioneras tillsammans med Alba och Bea som ett kollektiv. Alla elever skulle tillverka ett förkläde och alla elever skulle skriva en text om det. Formuleringen "alla fick ju tillbaka kommentarer" antyder att flera elever i klassen fick revidera sina texter.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Alba och Bea som uppgivna. De försökte följa lärarens instruktion men lyckades inte, vad de än gjorde. Formuleringen "man ville liksom inte bli klar med förklädet för då visste man att man skulle få skriva" antyder att den motstridiga återkopplingen och de upprepade revideringar som eleverna tvingades göra medförde att de i det närmaste gav upp.

På ett övergripande plan framstår den här berättelsen handla om formativ bedömning av elevers skrivande. Elevernas motvilja riktas i berättelsen mot att den formativa bedömningen var otydlig och motsägelsefull, vilket medförde att de inte fick det stöd som de behövde för att kunna slutföra uppgiften. Elevernas motvilja riktas inte mot formativ bedömning i sig utan istället mot det sätt som den formativa bedömningen utformades på.

Krav på ämnesspecifika begrepp

Den fjärde berättelsen (excerpt 4) berättas av en elev i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift i ämnet bild som gick ut på att analysera en oljemålning med hjälp av ämnesspecifika begrepp. Innan eleven började skriva fick han en lista med ämnesspecifika begrepp som skulle finnas med i texten. När texten var klar lämnade eleven den till sin lärare. Elevens motvilja riktas i berättelsen mot att han var tvungen att använda de ämnesspecifika begreppen för att få ett högt betyg. Begreppen var svåra att förstå vilket medförde att skrivandet också blev svårt.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om eleven har skrivit någon text den senaste tiden.

Excerpt 4

Gustav: Det var nog igår.

Intervjuaren: Vad skrev du då då?

Gustav: Det var en bildanalys i, hemma, och i skolan.

[...]

Intervjuaren: Vad tyckte du om den uppgiften?

Gustav: Jag tycker inte om att skriva så mycket så det blir lite, man tappar spåret typ. [...] Det var inte så intressant och då var det inte lika roligt att skriva om det liksom.

Intervjuaren: Berätta lite om den uppgiften, vad skulle ni göra?

Gustav: Det var en bild på ett, några personer som sitter och äter potatis, såhär, Potatisätarna, heter den. Skulle vi beskriva hur den såg ut med såhär, begreppsord, typ, ja, vad var det, svår, och så skulle man liksom skriva som, det var ju typ det värsta.

Intervjuaren: Det var det värsta?

Gustav: Ja.

Intervjuaren: Hur då menar du?

Gustav: Nej men alltså det är såhär jobbigt att hitta såhär ord och sånt [...]. Jag, hur jag skulle börja, det var väl, första frågan var ju hur man skulle, då skulle man beskriva bilden. Och då tog jag fram ett papper och började skriva. Men det tog inte lång stund förrän jag började sluta, för jag tröttnade [...] Eller såhär, blev trött liksom, fick såhär ont i ögonen.

[...]

Intervjuaren: Ja, okej, okej. Kom du igång med uppgiften sen igen då eller hur?

Gustav: Mm, sen kom jag igång, men det var ju för att vi var tvungna att lämna in den på fredag så jag var tvungen att skriva.

[...]

Intervjuaren: Vad var det som gjorde att den här uppgiften var tråkig då? Om du jämför med andra?

Gustav: Men typ, att beskriva en bild med ord, såhär svåra ord, och det var inte direkt min grej [...] man var tvungen att ha de där orden för att få ett bra betyg. Om du bara skriver såhär, så kan du inte få ett bra betyg, för du måste beskriva orden liksom [...] Eller vad heter det, skriva såhär begrepp som, bildbegrepp typ. Och då var jag tvungen att läsa igenom hela texten och börja om igen och lägga dit begrepp. Det tyckte jag var jättejobbigt, att göra det typ själv med mina ord.

Gustav positionerar sig i berättelsen (excerpt 4) som pressad. Han var tvungen att skriva en text med begrepp som var svåra att förstå och han var tvungen att lämna sin text till sin lärare en bestämd tid. Eftersom begreppen var svåra att förstå var det svårt för eleven att koncentrera sig på uppgiften och genomföra den i tid.

Elevens lärare nämns inte explicit i berättelsen men positioneras genom formuleringar som "man var tvungen att ha de där orden för att få ett bra betyg" i relation till eleven som bedömare. Läraren gav eleven en uppgift som skulle bedömas och betygssättas utifrån bestämda kriterier.

Gustavs klasskamrater, som endast nämns i formuleringar som "vi" och "man", positioneras tillsammans med Gustav som elever som ska bedömas. Samtliga elevers texter ska bedömas och betygssättas.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Gustav som en elev som strävar efter att få ett högt betyg. Trots att uppgiften var svår och trots att han hade svårt att koncentrera sig gav han inte upp. Gustavs strävan efter ett högt betyg framstår i berättelsen väga tyngre än hans motvilja mot skrivuppgiften.

På ett övergripande plan handlar den här berättelsen om summativ bedömning. Eleven skriver för att hans kunskaper ska betygssättas. Eleven positioneras i berättelsen som kritisk mot att de krav som ställdes för ett högt betyg var svåra att nå. Eleven klämdes mellan de svårigheter som kraven medförde och den press som lades på honom och som eleven också lade på sig själv för att få ett högt betyg. Elevens motvilja riktas inte mot summativ bedömning i sig utan mot de kriterier som den summativa bedömningen bygger på.

Krav på texters form

Den femte och sista berättelsen (excerpt 5) skiljer sig från de andra då berättelsen inte handlar om texters innehåll utan istället om texters form. Berättelsen berättas av en elev i årskurs 5. I likhet med Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) handlar den här berättelsen om en skrivuppgift som gick ut på att skriva en faktatext om ett djur. Innan eleven började skriva fick hon välja ett djur, leta efter fakta i olika källor och tillverka en tankekarta om djuret. När texten var klar lämnade hon den till sin lärare. Elevens motvilja riktas i berättelsen mot krav på korrekt stavning.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om eleven är färdig med texten.

Excerpt 5

Clara: Ja, det är jag. [...] Jag brukar tänka så, om jag gör klart den fort och kollar igenom den lite snabbt så slipper jag göra den sen.

Intervjuaren: Okej. Så du skrev fort?

Clara: Nej, men jag ... Det är liksom, jag skriver fort men ändå så att jag hinner liksom tänka lite grann, blev det här bra? Eller måste jag göra om hela igen?

[...]

Intervjuaren: Men vad är det som gör att du inte gillade den uppgiften?

Clara: Ja, men det blir väl ... Det blir liksom som en spärr [...] som gör att det blir liksom ... Det blir svårt, det blir jobbigt, man vill inte skriva för det ... För det liksom, det blir svårt med stavningen och det blir bara ...

[...]

Intervjuaren: Vad är det som gör att det är svårt och jobbigt att stava fel då? Om jag säger så då.

Clara: Men det är ju det om att ... Jag går i femman och har gjort det nu och snart ska börja sexan, men jag kan fortfarande inte stava. Och det liksom, det blir som en spärr. Så det blir liksom jobbigt.

[...]

Intervjuaren: Mm. Men trots det så gör du uppgiften.

Clara: Ja. Jag försöker så gott det går och sen får det bli som det blir. [...] Det är där som är så skönt med vår lärare, att hon påpekar inte det så mycket. Att hon gör rätt, alltså liksom så att hon liksom vet om att jag har svårt för att stava. Så det blir liksom ... Det blir ändå helt okej ändå.

Clara positionerar sig i berättelsen som en elev i svårigheter. Svårigheterna beror på de krav som ställs på elevers stavning i årskurs 5. Svårigheterna medför att "det blir svårt, det blir jobbigt" att skriva. Formuleringen "om jag gör klart den fort och kollar igenom lite snabbt så slipper jag göra den sen" antyder att eleven hanterar sina svårigheter genom att skriva fort, vilket kan ses som en strategi för att undvika att skriva.

Elevens lärare positioneras i relation till eleven som hänsynstagande. Läraren var medveten om elevens svårigheter och la därför inte så stor vikt vid stavning. Lärarens förhållningssätt medför att skrivandet blev "helt okej ändå".

Claras klasskamrater, i form av elever i årskurs 5, positioneras i relation till Clara som elever som kan mer än Clara. Formuleringen "Jag går i femman och har gjort det nu och snart ska börja sexan, men jag kan fortfarande inte stava" visar att Clara menar att hon som elev i årskurs 5 borde kunna stava.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Clara som en elev med små möjligheter att påverka sin situation. Formuleringen "det blir liksom en spärr" antyder att eleven upplever att hon inte kan göra så mycket för att råda bot på sina svårigheter.

På en övergripande nivå handlar den här berättelsen om normativ bedömning mellan elever. Eleven jämför sig själv med andra elever i årskurs 5 och finner att hon inte kan det andra kan. Eleven positioneras i berättelsen som klämd mellan sina svårigheter och de krav som ställs på elever i en bestämd ålder. Eleven kan inte ändra på sina svårigheter och inte heller ändra på de krav som ställs på elever. Elevens motvilja riktas inte mot själva skrivandet utan istället mot de krav på texters form som ställs på elever i en viss årskurs och som eleven också ställer på sig själv.

Diskussion

Studiens resultat visar att krav på faktatexters innehåll, krav på berättelsers innehåll, otydlig och motsägelsefull återkoppling, krav på svåra begrepp samt krav på skrivtekniska regler kan medföra motvilja mot skrivande. I det följande diskuteras detta med utgångspunkt från begreppen literacies, literacyhändelse och literacypraktik.

Elevernas motvilja riktas i den här studien mot skrivande av faktatexter, berättelser, återgivande texter och analyserande texter. Skrivandet sker i olika ämnen och framstår som riktat mot olika funktioner. Motviljan kan inte knytas till bestämda literacies – i stället framstår andra faktorer vara av betydelse.

I flera berättelser framstår elevernas motvilja mot skrivande bero på en krock mellan den funktion som eleverna riktar fokus mot och undervisningens utformning. Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) visar till exempel att de använde, eller avsåg använda, skrivandet för att lära sig ett ämnesinnehåll, medan formuleringar som "det var förr i tiden när vi skulle jobba mycket med faktatexter" antyder att undervisningen riktades mot faktatexters struktur och språkliga särdrag. Fabians berättelse (excerpt 2) visar att eleven använde skrivandet för att skriva en spännande berättelse, medan de instruktioner eleven fick under skrivandet antyder att undervisningen riktades mot berättelsers struktur. Flera studier (Gardner, 2013; Staf, 2019) visar i linje med detta att en del av elevers skrivande används för att elever ska lära sig hantera texters form. En krock mellan den funktion som eleverna riktar fokus mot och det sätt som undervisningen utformas på, det vill säga en krock mellan olika literacies, framstår i den här studien som en faktor av betydelse för motvilja mot skrivande.

Flera berättelser visar att literacyhändelser som sker före, under eller efter skrivandet är av betydelse för elevers motvilja. I några av dessa riktas elevernas motvilja mot literacyhändelser som begränsar elevernas möjligheter att bestämma över sitt skrivande. Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) visar att de instruktioner som eleverna fick inför skrivandet starkt begränsade deras möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om, medan Fabians berättelse (excerpt 2) handlar om krav som ställdes på eleven under skrivandet (det vill säga hur hans berättelse skulle fortsätta) och som begränsade elevens möjligheter att använda sin kreativitet och skriva en spännande berättelse. Tidigare forskning (Hawthorne, 2008; Hoewisch, 2001) visar att elevers möjligheter att bestämma över sitt skrivande är av betydelse för motvilja. Hawthorne (2008) finner till exempel att elevers motvilja minskar om de får skriva om ämnen som de upplever som intressanta och relevanta för dem. Andra berättelser handlar om literacyhändelser efter skrivandet och som medför svårigheter som eleverna inte kan hantera. Albas och Beas berättelse (excerpt 3) handlar om svårigheter med otydlig och motsägelsefull återkoppling, medan Gustavs berättelse (excerpt 4) handlar om krav på att lägga till svåra ord. Elevernas motvilja riktas inte mot själva skrivandet utan i stället mot literacyhändelser som begränsar deras handlingsfrihet eller medför krav som de inte kan hantera.

Tidigare forskning (Svensson, 2014; Teledal, 2016) visar att en del av elevers skrivande används för bedömning av elevers kunskaper i olika ämnen. Flera berättelser i den här studien handlar om literacyhändelser riktade mot bedömning. Albas och Beas berättelse (excerpt 3) handlar om formativ bedömning (återkoppling), Gustavs berättelse (excerpt 4) om summativ bedömning (betyg) medan Claras berättelse (excerpt 5) handlar om normativ bedömning (jämförelser mellan elever). Hoewisch (2001) visar att tydlig och respektfull formativ bedömning kan förebygga motvilja, medan den här studien visar att formativ bedömning som elever upplever som otydlig och motsägelsefull kan medföra motvilja. Summativ bedömning med krav som elever upplever som svåra att nå och normativ bedömning som leder till att elever upplever att de kan mindre än andra kan också medföra motvilja mot skrivande. Literacyhändelser i form av bedömning framstår i den här studien som en problematisk del av skolans literacypraktik.

Skolans literacypraktik framstår i den här studien som riktad mot prestation. Eleverna förväntas anpassa sitt skrivande efter de krav som ställs genom de instruktioner och den återkoppling som de får. Kraven formas av de sätt som undervisningen utformas på, elevernas krav på sig själva och elevernas föreställningar om vad elever i en viss årskurs bör kunna. Eleverna ges inte några större möjligheter att bestämma över sitt skrivande vilket medför att de förväntas skriva texter med innehåll som de inte upplever som relevanta för dem och texter med svårigheter som de inte kan hantera. Eleverna framstår också som utlämnade till att själva hantera de svårigheter

som de ställs inför utan ett tydligt stöd. Eleverna hanterar dessa svårigheter genom att skjuta upp skrivandet eller skriva fort för att slippa skriva mer.

Didaktiska implikationer

För att elever ska lära sig hantera de krav som ställs på skrivande behöver undervisningen riktas mot texters form, innehåll och funktion (jfr Ivanič, 2004). Det kan därför vara svårt att alltid ge elever möjlighet att bestämma över sitt skrivande. En undervisning där texters form, innehåll och funktion kopplas samman kan dock både ge elever en viss handlingsfrihet och bidra till att elever förstår vad de kan använda skrivande till (jfr Graham m.fl., 2020). Om undervisningen riktas mot en aspekt av skrivande, såsom texters form, framstår det i den här studien som viktigt att tydligt kommunicera detta. Om elever förstår varför de skriver och vad de förväntas lära sig kan det vara lättare för dem att acceptera och hantera de ramar som skrivandet sker i.

För att kunna hantera de krav som ställs på skrivande framstår det också i den här studien som viktigt att eleverna får ett tydligt stöd. Tidigare forskning visar att svårigheter kan förebyggas och hanteras genom undervisning om texters struktur, tydlig och respektfull återkoppling (Hoewisch, 2001) samt samarbete mellan elever (Thompson, 2011). Tydliga instruktioner och återkoppling som eleverna förstår framstår även i den här studien som viktiga faktorer. Stöd i form av instruktioner som tvingar elever att följa en bestämd mall kan dock hindra elevers kreativitet och flöde i skrivandet. Det framstår därför som viktigt att undervisningen balanserar mellan handlingsfrihet och stöd.

Bedömning är en central del av skolans literacypraktik. För att formativ bedömning inte ska leda till motvilja mot skrivande framstår det i den här studien som viktigt att återkopplingen konkret anger vad eleverna ska göra (jfr Hoewisch, 2001). Återkopplingen behöver också stämma överens med de instruktioner eleverna får inför skrivandet. För att summativ bedömning inte ska leda till motvilja mot skrivande kan ett förslag vara att eleverna får öva innan de provas. Elever behöver få möjlighet att göra misstag innan de ställs inför betygskriterier. För att normativ bedömning inte ska leda till motvilja framstår det som viktigt att utforma en literacypraktik där jämförelser mellan elever undviks i så stor utsträckning som möjligt. Att rikta återkoppling mot aspekter av skrivandet som elever lyckas bra med och utesluta kamratbedömning är några förslag.

Referenser

- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Brandt, D. (2014). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Camacho, A., Alves, R. A. & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14. <https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110>
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242–249. <https://doi.org/10.58680/rte197520067>

- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327–341. <https://doi.org/10.58680/rte198315695>
- Educational Assessment Research Unit och New Zealand Council for Educational Research. (2012). *National monitoring study of student achievement, English: Writing 2012*.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30, 827–856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- Egelström, M. (2019). *Samma lärare – olika praktiker?: en studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1294719&dswid=-8276>
- Faigley, L., Daly, J. A. & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance. *The Journal of Educational Research*. 75(1), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Gardner, P. (2013). Writing in context: Reluctant writers and their writing at home and at school. *English in Australia*, 48(1), 71–81. [elektronisk resurs]
- Goodson, I. & Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Hallsson, Y. & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext: spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 98–120. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Hawthorne, S. (2008). *Engaging reluctant writers: The nature of reluctance to write and the effect of a self-regulation strategy training programme on the engagement and writing performance of reluctant writers in secondary school English*. [Doktorsavhandling, University of Auckland]. <https://www.researchgate.net/publication/37986986>
- Heath, S. B. (1983). *Way with words: Language. Life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hoewisch, A. (2001). "Do I have to have a princess in my story?": Supporting children's writing of fairytales. *Reading & Writing Quarterly*, 17(4), 249–277. <https://doi.org/10.1080/105735601317095025>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kearney, J. (2004). Understanding "Writing Passivity" in Order to Optimise the Writing Performance of all Student Writers. I *2nd Annual International Conference on Cognition, Language and Special Education Research*. School of Cognition, Language, and Special Education, Griffith University.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I I. Eriksson, V. Lindberg & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Studentlitteratur.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5–8.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Harvard University Press.
- National Center for Educational Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences. [elektronisk resurs]
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>

- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort–ur ett skol-och livsberättelse perspektiv*. Karlstads universitet.
- Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A696484&dswid=-897>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Svenska Akademien. (2026). *Svenska Akademiens ordlista* (15 uppl.).
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings-och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A656947&dswid=-6670>
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>
- Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/60279>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1654138&dswid=-9341>
- Svensson, T. (2014). *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697750/FULLTEXT02.pdf>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:710012/fulltext01.pdf>
- Teledahl, A. (2016). *Knowledge and writing in school mathematics: A communicational approach*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1059464&dswid=-6008>
- Thompson, I. (2012). Stimulating reluctant writers: a Vygotskian approach to teaching writing in secondary schools. *English in Education*, 46(1), 85–100.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Türkben, T. (2021). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 998–1021.
- Unesco, E. S. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. <https://doi.org/10.54675/DGPI6272>
- United Kingdom Department for Education. *The research evidence on writing*. [elektronisk resurs]
- Walldén, R. & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(1), 54–79. [elektronisk resurs]

Författarpresentation

Magnus Jansson 

Magnus Jansson är filosofie doktor i pedagogik och lektor vid Linköpings universitet. Hans forskningsintresse riktas främst mot skrivande och skrivutveckling.

Ett ben i teksten og ett ben i livet – litterær kompetanse i litteratursamtaler om en barneroman

Originalartikel

Camilla Häbler^{1*} 

Sammendrag

Artikkelen har utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt der elever på 5. trinn deltok i små, lærerstyrte litteratursamtaler om Ingeborg Arvolas barneroman *Buffy By er talentfull. En selvbiografi* (2019). Formålet med artikkelen er å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. Som teoretisk støtte i analysen brukes Nikolajevas koder for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Analysen viser at elevene demonstrerer fortellingskompetanse gjennom å gjengi og reflektere over episodiske hendelser i boken. De viser tolkningskompetanse ved å knytte boken til egne erfaringer og tematisk kompetanse i forståelsen av bokens fremstilling av mat og måltider. Litteratursamtalene gir dermed også innsikt i hvordan en barneroman kan brukes til å belyse sosiale ulikheter, særlig fattigdom.

Nøkkelord: litterær kompetanse, litterære samtaler, *Buffy By er talentfull*, mellomtrinnet, aksjonsforskning

Abstract

This article is based on an action research project in which Year 5 students participated in small, teacher led literary conversations about Ingeborg Arvola's children's novel *Buffy By is talented. An autobiography* [*Buffy By er talentfull. En selvbiografi*] (2019). The aim of the article is to delineate the students' literary competence as it emerges in these conversations. Nikolajeva's codes for identifying young readers' literary competence serve as the analytical framework. The analysis shows that the students demonstrate narrative competence by recounting and reflecting on episodic events in the book. They display interpretative competence by relating the book to their own experiences, and thematic competence in their understanding of the book's portrayal of food and meals. The literary conversations thus also provide insight into how a children's novel can be used to shed light on social inequality, particularly poverty.

Keywords: literary competence, literary conversations, *Buffy By is talented*, intermediate level, action research

¹ Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk

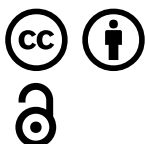
*Korresponderende författare:
Camilla Häbler
camilla.habler@hiiof.no

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 48–64
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.61799](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.61799)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29
Förhandspublicerad: 2026-05-21

© 2026 Författaren.

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



Introduksjon

Denne artikkelen har sitt utgangspunkt i et aksjonsforskningsprosjekt sentrert rundt litteratursamtaler om Ingeborg Arvolas barneroman *Buffy By er talentfull. En selvbiografi* (2019), videre omtalt som *Buffy By er talentfull*. Studien inngår i et større forskningsprosjekt som har resultert i flere publikasjoner (Häbler & Elisenberg, 2025; Næsje & Hansen, 2025). Det empiriske materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, består av seks lærerstyrte litteratursamtaler gjennomført i elevgrupper på 5. trinn. Litteratursamtalene dreier seg om *Buffy By er talentfull* som er første bok i en serie av fire frittstående bøker om Buffy, en elleve år gammel jente som bor i Oslo sammen med moren Lillie og broren Bobby. Samtalene er innrammet av en didaktisk målsetting om å arbeide med fattigdomstematikk. At Arvolas bok er egnet til å belyse fattigdom i det urbane Norge, understrekes av at boken er innlemmet i Bærekraftsbiblioteket, en nettbasert ressurs bestående av 17 kuraterte boklister med barnelitterære titler som på ulike måter belyser FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, u.å.), der boken er satt til å belyse det første bærekraftsmålet om å utrydde fattigdom.

Artikkelen søker å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. I forlengelsen av dette undersøkes også, mer indirekte, barneromanens didaktiske potensial i arbeidet med fattigdom (jf. Alkestrand, 2016, s. 70). I innsirklingen av elevenes litterære kompetanse brukes Nikolajeva (2010) som teoretisk samtalepartner. Hun har utviklet et sett koder som gir mulighet for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Dette teori-grunnlaget er egnet til å kaste lys over litteratursamtaler der elever, gjennom individuelle opplevelser av en tekst og sammen med lærer, utforsker teksten.

Et omriss av forskningsfeltet

Det foreligger flere studier av litteratursamtaler på 4.–7. trinn (Hennig, 2022; Mathisen & Ulland, 2023; Næsje & Hansen, 2025). Noen av disse undersøker hvordan skjønnlitteratur kan åpne for refleksjoner om sosial ulikhet og fattigdom. Næsje og Hansen (2025) undersøker små, lærerstyrte samtaler på 5. og 7. trinn med utgangspunkt i *Buffy By er talentfull* (Arvola, 2019) og Marianne Kaurins *Syden* (2018). Elevene som deltar i samtalene, har i utgangspunktet vanskelig for å identifisere hovedpersonene som fattige, ettersom karakterene har tilgang til mat, mobiltelefon og andre goder. Samtidig evner elevene å fange opp nyanser, som at karakterene ikke har råd til bursdagsgaver og må spise knekkebrød til middag. Mathisen og Ulland (2023) analyserer hvordan elevgrupper på 7. trinn i litteratursamtaler reflekterer om fattigdomstematikk i andre bok i serien om Buffy By, *Buffy By er inspirert. En spenningsroman* (Arvola, 2020). De viser blant annet at elevene reflekterer over hva fattigdom innebærer, og hvordan fattigdom kan oppfattes av omgivelsene. Både Næsje og Hansen (2025) og Mathisen og Ulland (2023) tydeliggjør at litteratur kan bidra til innsikt i ulike levekår og gi rom for refleksjon om sosial ulikhet. Goga (2023) retter analytisk oppmerksomhet mot dialogene i *Buffy By er talentfull*, idet hun drøfter hvordan disse uttrykker ulike vilkår for miljøvennlig forbruk. I den sammenhengen diskuteres også bokens fattigdomstematikk. Goga skriver at boken ”dreier seg om hva ting koster, om verdigrunnlag og prioritering” (2023, s. 38). Andre som også har rettet analytisk oppmerksomhet mot bøkene om Buffy By, har satt søkelys på humoren (Mathisen & Ulland, 2024) og den optimistiske hovedpersonen (Teigland, 2024, s. 142).

Hennigs (2022) studie er gjennomført i små, elevstyrte grupper der målet er å danne et bilde av elevenes litterære faglighet slik den trer frem i samtaler om en roman som tematiserer etiske og moralske spørsmål, *Lydigheitsprøven: En tenkt fortelling om et barn* av Bjørn Ingvaldsen (2017). Hennig avdekker hvordan elevenes ulike former for litterære faglighet kommer til uttrykk, og hvordan ulike sider ved teksten dermed trer frem. Sett i lys av argumenter for at litteratursam-

talen kan forstås som en arena for utvikling av litterær kompetanse og faglighet også nedover i grunnskolen (Gourvenec m.fl., 2014, s. 43), er den foreliggende studien et tilskudd til feltet ved at oppmerksomheten rettes mot elevenes litterære kompetanse.

Med tidligere forskning som premissleverandør og med teoretiske perspektiver fra Nikolajeva (2010), undersøker jeg hvordan elevers litterære kompetanse kommer til uttrykk i små, lærerstyrte samtaler. Mer spesifikt søker jeg å belyse hvilke former for litterær kompetanse elevene viser i samtaler, hvordan disse uttrykkene kan forstås i lys av de teoretiske perspektivene, samt hvordan lærerstøtte rammer inn tolkningsarbeidet. Som en følge av analysen av samtaleutdragene belyses også hvordan samtaler konkretiserer barneromanen som didaktisk ressurs i arbeid med fattigdom. Videre presenteres artikkelens teoretiske innramming, metodiske tilnærminger, samt barneromanen samtaler tar utgangspunkt i. Etter analysen av samtaler anvendes de teoretiske perspektivene i den oppsummerende diskusjonen, som leder frem til didaktiske implikasjoner.

Teoretisk innramming

Litterære samtaler er en kollektiv handling spesifikk for litteraturundervisning, der skolen tilbyr en felles lesesituasjon hvor elevene opplever litteratur innenfor et tolkningsfellesskap (Aase, 2005, s. 106). Litteratursamtaler er formelle, målrettede og iscenesatte samtaler, noe som påvirker samtalenes form og karakter (Aase, 2005, s. 107). I denne typen samtaler kan elever både uttrykke og utvikle litterær kompetanse. Culler (1975/2002) som først presenterte begrepet litterær kompetanse, påpekte at lesere må ha kjennskap til et sett konvensjoner for lesing av litterære tekster for å skape mening av litteratur. Han omtalte litterær kompetanse som en "internalisert grammatikk" (Culler, 1975/2002, s. 132), som innebærer å ha internalisert konvensjonelle lesemåter gjennom gjentatte møter med litteratur (Culler, 1975/2002, s. 132). Videre hevdet han at det er en sammenheng mellom leserens kunnskap om litteratur og leserens forståelse av den. Culler støttes av forskere som adresserer litterær kompetanse på ulike alderstrinn, eksempelvis Nikolajeva (2010) som jeg trekker på bidrag fra.

Nikolajeva (2010) skiller mellom lesing i teknisk forstand, forstått som avkoding og litterær kompetanse som et sett av krav en tekst stiller til sine lesere for estetisk forståelse (Nikolajeva, 2010, s. 146). Med utgangspunkt i Barthes (1970/1993), som antyder at litterære tekster inneholder tolkingskoder leseren må ha tilgang til for å kunne forstå dem, tilbyr Nikolajeva justerte koder relevante for barnelitteratur. Disse kodene gir mulighet for å identifisere unge leseres litterære kompetanse. Nikolajeva (2010) opererer med et sett koder der jeg baserer meg på følgende: den *proairetiske*, den *hermeneutiske* og den *symbolske*. Den proairetiske koden handler om leserens evne til å skape fiksjon, og til å ha forståelse for plotet i en fortelling. For å forstå plotet må leseren ha grunnleggende kunnskaper om hva et narrativ er, ha forståelse av tid og kausalitet og hvordan en fortelling er bygd opp. Koden viser til samspillet mellom tekst og leser, der forventninger og tilbakeblikk er med på å skape forståelse av teksten (Nikolajeva, 2010, s. 147). Den betegner også de handlingsbærende elementene i en fortelling, sekvenser av hendelser som etablerer årsak, virkning og driver narrativet fremover. De to neste kodene innebærer henholdsvis tolkning på fortellingsnivå og det å forstå at teksten kan leses i overført betydning. Nikolajeva (2010) understreker at en tekst har to tolkningsnivåer, det bokstavelige og det overførte (s. 155). Den hermeneutiske koden fokuserer ikke bare på hva som skjer, men på hva det betyr. Koden forutsetter at leseren erkjenner at tekster har et tolkningsrom, og at mening ikke er gitt umiddelbart. Å mestre den hermeneutiske koden innebærer derfor å kunne identifisere underliggende temaer som ikke nødvendigvis uttrykkes direkte i teksten (s. 150). Den symbolske koden opererer på et mer abstrakt nivå og peker på det som gir en fortelling resonans utover det konkrete hand-

lingsplanet. Å følge et plot gjennom avkoding er dermed ikke det samme som å oppnå en dypere forståelse gjennom tolkning (s. 155). En leser som ikke behersker dette, vil fokusere på handling fremfor tematikk eller underliggende mening (Nikolajeva, 2010, s. 155). Med Nikolajevas koder som teoretisk fundament søker jeg å etablere en forståelse av elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtalene. Nedenfor presenteres metodiske refleksjoner og dernest barneromanen som elevene samtalte om.

Metodisk tilnærming

Aksjonsforskningsprosjektet

Materialet som danner grunnlag for denne artikkelen, ble innsamlet i samarbeid med tre forskerkollegaer gjennom et aksjonsforskningsprosjekt som, i tillegg til forskerne, involverte to lærere og elever på 5. trinn. Aksjonsforskning som forskningstilnærming søker å utvikle kunnskap relevant for utøvelse av læreryrket gjennom forskningssamarbeid med lærere i praksis, slik etableres forskende partnerskap (jf. Hiim, 2020, s. 34). Det handler om å forske med, ikke på lærerne (jf. Tiller, 2020, s. 50). Aksjonsforskningsprosjektet startet med at lærerne ble introdusert til Bærekraftsbiblioteket og deretter fulgte en diskusjon om arbeidsmåten som ligger til grunn for biblioteket, litteratursamtaler. Utover dette var prosjektet åpent, slik at lærerne kunne bidra til utformingen. Som utgangspunkt for litteraturarbeid på 5. trinn ønsket lærerne å sette søkelys på fattigdom og sosial ulikhet. De valgte en bok fra Bærekraftsbiblioteket, *Buffy By er talentfull* (Arvola, 2019), til dette arbeidet. Etter valg av bok fulgte samtaler og innsamling av refleksjonstekster skrevet av lærerne. I refleksjonstekstene, som belyste dagens praksis, reflekterte lærerne over arbeidet med skjønnlitteratur generelt, og spesielt hvordan skjønnlitteratur kan belyse fattigdomstematikk. Basert på denne kartleggingen planla forskerne og lærerne involvert i aksjonsforskningsprosjektet, hvilke tiltak som skulle iverksettes innenfor prosjektets rammer. Refleksjonstekstene som lærerne skrev, ligger ikke til grunn for artikkelen, men de var sentrale i planleggingen av arbeidet.

Lærerne ønsket at elevene skulle lese hele boken, og de delte lesingen opp i tre lesestopp. Disse lesestoppene skulle gi elevene mulighet til å bearbeide innholdet og delta i aktiviteter underveis. Lesestoppene ble kombinert med aksjonsforskningens sløyfer (jf. Ulvik, 2022, s. 110), som markerte punkter i prosjektet for evaluering og justering. Ved hver av de tre sløyfene gjennomførte lærerne litteratursamtaler med to elevgrupper, hver gruppe bestående av tre elever. Aksjonsforskningen ble dermed strukturert rundt tre sløyfer bestående av planlegging, lesing og samtaler etterfulgt av refleksjon og ny planlegging (jf. Ulvik, 2022, s. 108). Gjennomføringen av sløyfene, og dermed lesingen av boken, strakk seg over en periode på to måneder.

Utvalg og datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk på en norsk offentlig barneskole med elever fra 1. til 7. trinn. Skolen har i underkant av 300 elever og ligger i en middels stor by på Østlandet. Som nevnt innledningsvis inngår studien i et større forskningsprosjekt. Materialet som ligger til grunn for denne artikkelen, er hentet fra 5. trinn, som besto av 50 elever fordelt på to klasser. Klassene hadde hver sin norsklærer, og begge lærerne deltok. Samtlige elever på 5. trinn leste *Buffy By er talentfull* i skoletiden. De deltok på ulike aktiviteter i tilknytning til lesingen, men kun et utvalg elever deltok i litteratursamtalene som danner grunnlag for artikkelen. Ved hver av de tre sløyfene ble det gjennomført to samtaler. I hver av de seks samtalene deltok de to norsklærerne på 5. trinn og tre elever, totalt 18 elever. Lærerne, som kjente elevene godt, ønsket å være to for å støtte hverandre i samtalene, og de valgte selv ut elevene som deltok. De valgte tre ulike elever til hver samtale.

Forskerne hadde ingen kriterier for utvelgelse og var heller ikke til stede under samtalene som ble dokumentert gjennom lydopptak. Organiseringen med to lærere og tre elever i hver samtale skapte noen særegne rammer som kan ha påvirket elevenes deltakelse og uttrykksmåter, og som derfor er verdt å dvele ved. Gruppesammensetningen innebar en asymmetri som kan ha påvirket elevenes posisjonering, trygghet og hvordan de agerte i samtalene. Når analysen senere viser til nølende og prøvende formuleringer som mulige tolkningsmarkører, må dette derfor forstås i lys av at uttrykksmåtene også kan være et resultat av selve samtalsituasjonen. Videre hadde elevene begrenset erfaring med litterære samtaler, og de fikk minimal instruksjon. De ble bedt om å bidra med egne perspektiver og anerkjenne andres. I ettertid ser jeg at dette kan fremstå som en krevende forutsetning for elevene, ettersom litteratursamtaler forutsetter ferdigheter i blant annet turtaking, lytting og oppfølging som ikke var modellert (jf. Clarke & Holwadel, 2007, s. 26). Prosjektets intensjon var imidlertid å undersøke hvordan samtalene utviklet seg uten en sterk didaktisk ramme for å bevare et autentisk preg (jf. McIntyre, 2007, s. 610). Dette idealet kan imidlertid problematiseres, og elevenes bidrag må dermed forstås i lys av både beskjeden opplæring og den asymmetriske gruppesammensetningen. Studiens datagrunnlag er også begrenset, noe som gjør at funnene ikke er generaliserbare. De kan likevel ha overføringsverdi og bidra med innsikt i elevers litterære kompetanse slik den uttrykkes i litteratursamtaler (jf. Castleberry & Nolen, 2018).

Analyseprosessen og etiske vurderinger

Transkripsjoner av lydopptak av seks lærerstyrte litteratursamtaler ligger til grunn for artikkelen. Etter transkripsjon gjennomførte jeg en tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2006). Først gjorde jeg meg kjent med materialet gjennom gjentatte gjennomlesninger. Deretter gikk jeg deduktivt til verks og kodet materialet med utgangspunkt i Nikolajevas (2010) koder for litterær kompetanse. Kodingen ble gjennomført i programvaren ATLAS.ti. I neste fase beholdt jeg kodene som temaer, men gav dem nye foreløpige navn. Nilssen (2012) beskriver teori som en analytisk linse som både åpner og begrenser blikket (s. 63). Dette var tydelig under analysen da teorien var med på å styre blikket mitt på datamaterialet og var førende for hva jeg oppfattet som relevant for analysen. Under analysen vurderte jeg hele tiden om temaene reflekterte materialet før jeg endelig navnga temaene. Analysen resulterte dermed i tre temaer som springer ut av kodingen og belyser ulike sider av elevenes litterære kompetanse: fortellingskompetanse, tolkningskompetanse og tematisk kompetanse. For å styrke transparens er utdrag fra samtalene inkludert i neste del (jf. Braun & Clarke, 2006). Disse utdragene løfter frem elevens stemmer og illustrerer innholdet i de tre temaene.

Samtalene inkluderer barn og omhandler følsomt innhold som økonomi og sosiale forskjeller, noe som krever særlig etisk oppmerksomhet, eksempelvis kan elever omtale seg selv eller medelever som fattige. Litteratursamtalene må derfor håndteres varsomt. Lærerne og forskeren har et etisk ansvar om god og respektfull ivaretagelse av hver elev i samtalene. Forskeren må ivareta deltakerne og sikre en respektfull fremstilling av dem. Prosjektet er vurdert av SIKT (ref.nr. 383200) og ivaretar forskningsetiske hensyn i samsvar med NESH (2021). De involverte samtykket til deltakelse. Elevene som deltok, hadde skriftlig samtykke fra foresatte. Lydopptakene ble gjort ved hjelp av Universitetet i Oslos nettskjema og tilhørende diktafon app som sikrer trygg lagring.

Å være fattig i Velstands-Norge – et analytisk blikk på Buffy By er talentfull

Siden aksjonsforskningsprosjektet er sentrert omkring samtaler om barneromanen *Buffy By er talentfull*, anser jeg det som hensiktsmessig å gi en analyse av boken som bakgrunn for samtale-

ne. Nedenfor presenteres en kortfattet analyse der oppmerksomheten rettes mot utvalgte begreper hentet fra narrativ teori; fortellerperspektiv, miljø, (hoved)personer og intrige, i den hensikt å sirkle inn bokens tematikk som vil kunne initiere samtaler. Jeg støtter meg på Nikolajevas bok *Barnbokens byggklossar* (2017) der det knyttes barnelitterære eksempler til de ulike begrepene.

De fire bøkene om Buffy By (2019–2024) er illustrerte kapittelbøker der vi følger Buffy en viss periode. De er episodiske (jf. Nikolajeva, 2017, s. 73) og tilbyr muligheter til å jobbe med utvalgte kapitler som kan leses som avsluttede historier.¹ I den første boken som er utgangspunkt for samtalene, møter leseren familien By som består av elleve år gamle Buffy, moren Lillie og broren Bobby. De bor på østkanten i Oslo.² En fraværende far dukker opp mot slutten av boken. Den lille familien lever med svært knappe økonomiske ressurser og ofte må de klare seg med det de får fra Nav og Fattighuset.³ De spiser knekkebrød til middag, og sko blir reparert med Gaffa-teip. Det blir ikke enklere når Buffy oppdager at hun har et talent for slalåm, en idrett som krever kostbart utstyr. Leserens følger Buffy fra uken før vinterferien til påskeferien. Bokens handling har en hverdagsrealistisk innramming med ett klart, avgrenset handlingsforløp (jf. Nikolajeva, 2017, s. 76). Mye av handlingen er sentrert omkring problemstillinger knyttet til økonomiske prioriteringer og hva ting koster fordi familien By "lever på et stramt budsjett" (Arvola, 2019, s. 39). Tradisjonelt følger fortellerperspektivet i barnelitteraturen to veletablerte spor, jeg-fortelleren eller tredjepersonsfortelleren (jf. Nikolajeva, 2017, s. 237). *Buffy By er talentfull* har en førstepersonsforteller. Det er Buffy selv som forteller sin historie, og det blir gjort i form av nedtegnelser i en selvbiografi, jamfør bokens undertittel. Selvbiografien er en skriveoppgave som Buffy får på skolen. Selv om undertittelen er selvbiografi, har boken, som er inndelt i uker og dager, fellestrekk med dagboksjangeren (Goga, 2023, s. 38). Handlingen utspiller seg i et miljø som vil fremstå som kjent for unge lesere. Buffy går i 6. klasse ved Refstad skole i Oslo. Det som særpreger Buffy er hennes pågangsmot og gode humør (Teigland, 2024). Buffy tåler å droppe bursdager, fordi de ikke har råd til presang. Hun tåler både stinkende rosenkål i matboksen og helger uten smågodt. Buffy har stå-på-vilje (Teigland, 2024). Humor, optimisme og pågangsmot preger boken (Mathisen & Ulland, 2024; Teigland, 2024) som føyer seg inn i en tendens observert av Nordenstam (2017) i analysen av fattigdom og klasse i tre svenske barne- og ungdomsbøker. Nordenstam skriver: "Bristen på pengar, mat och kläder är något såväl barn och vuxna måsta förhålla sig till och det skapar oro. Men böckerna förmedlar också hopp. De litterära karaktärerna är långt ifrån fatiga på ideer, handlingsförmåga och kreativitet" (2017, s. 319). Sitatet er treffende for *Buffy By er talentfull* som tilbyr leseren fortellingen om en jente som lever under fattigdomsgrensen, der de økonomiske problemene ikke løses, men der de heller ikke setter en stopper for livsutfoldelsen. Den optimistiske og humoristiske tonen understrekes av Nora Brechs svart-hvitt illustrasjoner som er spredd utover i boken. I anmeldelser av boken blir innholdsmomentene knyttet til økonomi og fattigdom ofte løftet frem (Emanuelson, 2019; Haugen, 2021; Straume, 2019; Nystøyl, 2019; Støylen, 2019).

1 Ifølge forlagets aldersmerking retter bøkene seg mot lesere i aldersgruppen 9–12 år. *Buffy By er talentfull* var nominert til Bokslukerprisen, en pris for og med elever på 5.–7. trinn, altså samme klassetrinn som elevene i denne studien (Bokslukerprisen, u.å.).

2 Østkanten i Oslo er den geografiske og sosiokulturelle delen av byen øst for Akerselva, tradisjonelt assosiert med arbeiderklasse og industri.

3 "Nav" er forkortelsen for "Ny arbeids- og velferdsforvaltning" og betegner Arbeids- og velferdsdirektoratet, den offentlige etaten som har ansvar for arbeidsmarkedstiltak, trygdeytelser og sosialhjelp i Norge. Fattighuset er en frivillig organisasjon som tilbyr støtte i form av mat og klær til vanskeligstilte.

Resultater

Hva litteratursamtalene forteller om litterær kompetanse

Med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene og gjennom analyseprosessen navnga jeg tre temaer. Fremstillingen nedenfor er strukturert etter disse temaene og presenterer resultatene fra analysen av litteratursamtalene. Samtaleutdragene settes i sammenheng med Nikolajeva (2010) for å belyse elevenes litterære kompetanse.

Fortellingskompetanse - å forstå narrativitet

Temaet fortellingskompetanse bygger på den proairetiske koden som viser til elevenes forståelse av narrativer gjennom evnen til å skape og leve seg inn i et fiksjonsunivers (Nikolajeva, 2010, s. 147). Temaet omhandler den logiske rekkefølgen av handlinger og knyttes til narrativ forståelse, særlig med tanke på kausalitet og temporalitet (Nikolajeva, 2010, s. 147). I det følgende retter jeg oppmerksomheten mot et moment som går igjen i de seks samtalene: elevenes vektlegging av enkeltepisoder på handlingsplanet. I samtalene spør lærerne om elevene husker spesifikke episoder fra boken. To episoder trekkes frem av elevene: Buffy som putter en blyant i øret for å fjerne ørevoks, og Buffy som selger familiens vaskemaskin for å finansiere et slalåmkurs (Arvola, 2019, s. 9 og 180). Elevenes omtale av disse episodene er hovedsakelig refererende, men i samtaleutdraget nedenfor ser vi at lærerne stiller spørsmål som kan invitere til refleksjon:

Utdrag 1, sløyfe 3, samtale 1

- 1 LÆ1: Men hvis dere, altså, hvis vi pratert litt mer om den
- 2 vaskemaskinepisoden. Hvis dere hadde solgt vaskemaskina deres hjemme, hvordan
- 3 tror dere at foreldrene deres hadde reagert?
- 4 EL1: Huff.
- 5 EL2: Ehm, foreldrene mine hadde nok blitt veldig, veldig sinna. Det vet jeg, for den
- 6 koster ganske mye.
- 7 EL3: Jeg hadde sovet ute på trappa. [latter]
- 8 EL2: Jeg hadde løpt, og når dem hadde funnet ut av det, så hadde jeg bare løpt for
- 9 harde livet.
- 10 LÆ2: Mhm. Tror dere at dere i det hele tatt hadde tenkt tanken på å gjøre det?
- 11 EL3: Å nei du, jeg vil ikke sove på trappa. Det er liksom straff.
- 12 LÆ2: Hvem er hovedpersonene i denne boka da?

I utdrag 1 forsøker LÆ1 ved å ta utgangspunkt i en hendelse i romanen, å etablere en forbindelse mellom bokens fiksjonsunivers og elevenes egne liv ved å spørre hvordan elevenes foreldre ville ha reagert dersom de solgte familiens vaskemaskin, slik Buffy gjør (linje 2). Dette kan, etter min oppfatning, forstås som et forsøk på å få elevene til å reflektere videre med utgangspunkt i gjengivelsen av momenter på handlingsplanet. Spørsmålet engasjerer elevene og utløser tanker om foreldrenes mulige reaksjoner (linje 5–9), men samtidig beveger samtalen seg også bort fra selve teksten. I stedet for å utdype Buffys handlinger eller undersøke hvilken funksjon episoden med vaskemaskinen har i romanens univers, forestiller elevene seg hvordan deres egne foreldre ville reagert dersom de selv hadde solgt familiens vaskemaskin, som jo er svar på spørsmålet de blir stilt. Elevenes svar (linje 5–9) viser at de deltar aktivt, men engasjementet retter seg mot hypotetiske reaksjoner fra foreldrene snarere enn mot boken. Utdraget illustrerer, slik jeg ser det, hvor-

dan et spørsmål kan bidra til en forskyvning fra tekst til personlig erfaring, i stedet for å lede elevene inn i fiksjonsuniverset. LÆ1s spørsmål kan dermed åpne for elevdeltakelse, men innebærer samtidig en risiko for at samtalen glir bort fra teksten. Det åpne og tilsynelatende engasjerende spørsmålet fører her til at samtalen beveger seg inn i et spor som ikke lenger handler om *Buffy By er talentfull*. LÆ1 lykkes her, etter min oppfatning, med å skape et engasjement i samtalen, men evner ikke å gjøre elevenes refleksjoner tekstorienterte. Meningsutvekslingen om foreldrenes mulige reaksjoner avsluttes når LÆ2 stiller et spørsmål som dreier samtalen over på et helt annet spor om hvem som er bokens hovedperson (linje 12). Vi skal imidlertid se på et samtaleutdrag der lærerne stiller spørsmål som, etter mitt syn, i større grad inviterer til utforskning av teksten:

Utdrag 2, sløyfe 1, samtale 1

- 1 LÆ1: Men hva er det Buffy gjør da?
- 2 EL1: En gang så hang hun fra et sånt rør i taket, og lata som at hun var en apekatt.
- 3 [latter]
- 4 EL2: Og så, en annen gang, så hadde hun så mye ørevoks i øret. Så hun tok blyanter
- 5 med papir på og [liten pause, etterfulgt av latter] prøvde å ta ut ørevoksen, men da satt
- 6 den fast, så hun måtte gå til helsesøster.
- 7 EL1: Ja.
- 8 LÆ1: Hvorfor tror dere at hun oppfører seg sånn på skolen da?
- 9 EL1: For å være kul, kanskje? Og få litt oppmerksomhet?
- 10 EL2: Ja.
- 11 LÆ2: Gjør hun sånne ting hjemme?
- 12 EL1: Nei, eller.
- 13 EL2: Ehm, nei.
- 14 EL1: Ikke veldig mye. Hun er mer litt sånn rampete på skolen.

Utdrag 2 viser hvordan LÆ1 retter elevenes oppmerksomhet mot hendelsesforløpet i boken (linje 1). Spørsmålet som læreren stiller, inviterer i en viss grad til oppramsing av ulike hendelser på handlingsplanet. Elevene responderer også ved å gjengi konkrete episoder fra boken (linje 2–6), noe som underbygger at de har forstått sentrale elementer i plotet og rekonstruerer det narrative forløpet. Utsagnene forblir i hovedsak parafraserende, og samtalen beveger seg lite utover det rent handlingsorienterte nivået (Nikolajeva, 2010, s. 147). Når LÆ1 deretter stiller et spørsmål som inviterer til utforskning av de bakenforliggende årsakene til Buffys handlinger (linje 8), ligger det til rette for en overgang til fortolkning. Spørsmålet inviterer elevene til å tolke Buffys adferd og reflektere over motivasjon og årsakssammenhenger. EL1 forsøker å forstå Buffys handlinger i lys av sosiale behov som oppmerksomhet og ønsket om å være "kul" (linje 9). Dette kan, etter min oppfatning, betraktes som et steg mot en mer fortolkende samtale. LÆ2s oppfølgingsspørsmål (linje 11) legger til rette for ytterligere refleksjon ved å introdusere et sammenligningsgrunnlag mellom skole og hjem. Elevenes svar (linje 12–14) antyder en forståelse av at Buffys adferd varierer med kontekst. De ser karakterens handlinger som situasjonsavhengige og ikke bare som isolerte hendelser. Utdrag 2 kan dermed vise et spenn mellom parafrase og fortolkning. Elevene demonstrerer litterær kompetanse gjennom sin evne til å gjengi og organisere hendelser, fortellingskompetanse (Nikolajeva, 2010, s. 147). Tolkingskompetanse og tematisk kompetanse krever tilsynelatende mer aktiv støtte fra lærerne for å komme til uttrykk. Utdrag 2

antyder hvordan lærerens spørsmål kan bidra til å dreie samtalen fra et handlingsorientert nivå til et mer fortolkende nivå. At EL1 svarer nølende eller prøvende (linje 9) kan forstås på ulike måter. Nølingen kan være et uttrykk for at eleven tenker seg om. Det kan være et uttrykk for utforskning, men det kan også uttrykke en tentativ tilnærming relatert til at eleven kan ha uklare forestillinger om lærernes forventninger til et eventuelt svar. Som nevnt tidligere, hadde elevene begrensede erfaringer med litteratursamtaler. I tillegg innebar gruppesammensetningen en asymmetri som kan ha påvirket hvordan elevene agerte i samtalen. Den nølende uttrykksmåten til EL1 kan dermed være et resultat av selve samtalsituasjonen.

Sammenfattende for de to utdragene kan vi si at fokusering på enkeltepisoder på handlingsplanet understreker fortellingens plot forstått som en organisert fremstilling av begivenheter i et hendelsesforløp. Kausalitet og temporalitet er grunnleggende prinsipper i oppbyggingen av plotet i narrativet (Nikolajeva, 2010, s. 147). I *Buffy By er talentfull* er det imidlertid slik at plotet er organisert kronologisk. Vi kan dermed si at boken i begrenset grad utfordrer elevene når det gjelder temporalitet (jf. Nikolajeva, 2017, s. 47). Lærerne utfordrer elevene til en viss grad med spørsmål som fordrer refleksjon, gjerne i form av forklaring (utdrag 2, linje 8). Den typen spørsmål kan hjelpe elevene å bevege seg bort fra den konkrete, bokstavelige historien, representert ved ulike episoder og over i en mer overordnet tematikk (jf. Nikolajeva 2010, s. 155).

Tolkningskompetanse – å tolke ut ifra egen erfaring

Den andre temaet, tolkningskompetanse, bygger på den hermeneutiske koden (Nikolajeva, 2010, s. 150). Temaet er knyttet til meningsskapingen eller forståelsesakten og handler om hvordan elevene tolker handlingen i boken. Å kunne følge plotet gjennom avkoding, å fokusere på handling, betyr ikke nødvendigvis at man oppnår en dypere forståelse av tematikk gjennom tolkning (Nikolajeva, 2010, s. 155). I analysen er blikket mitt rettet mot to aspekter: hvordan elevenes erfaringer spiller inn på deres forståelse og tolkning, og hvordan de aktivt forsøker å skape mening i møte med boken.

Bokens hverdagsrealistiske handling inviterer til gjenkjennelse, og *Buffy* fremstår som et mulig identifikasjonsobjekt. Det som gjerne får elevene til å involvere seg i samtalen og bidra i fortolkningen, er når boken knyttes til kjente og dagsaktuelle hendelser:

Utdrag 3, sløyfe 2, samtale 1

- 1 LÆ1: Hvordan tror dere at det er å være fattig i Norge i dag?
- 2 EL1: Jeg tror det kanskje er litt vanskelig, fordi det er så veldig mye, det koster
- 3 ganske mye for strøm og sånn, og det er klimaendringer og det er krig, sånn at det gjør
- 4 det vanskeligere.
- 5 EL2: Ja, det koster jo mer nå, siden det er krig i [...]
- 6 EL3: Ukraina.
- 7 LÆ2: Mhm.
- 8 EL3: Og så har det gått opp i pris på ting.
- 9 LÆ1: Ja.
- 10 EL3: Og mat.
- 11 EL1: Det er veldig mange sånne, jeg tror det heter tiggere ved senteret, nede i
- 12 byen.
- 13 LÆ2: Mhm.

- 14 EL1: Er det også sånn Fattighus her i byen?
 15 LÆ1: Vi har jo ikke noe som heter Fattighuset her, men vi har jo Klessentralen, så har
 16 vi Frelsesarmeen og bruktbutikker.

Utdrag 3 viser at elevene responderer på LÆ1s spørsmål om hvordan de tror det er å være fattig i Norge ved å omtale forhold de kjenner fra egen (medie)hverdag: økte priser, krigen i Ukraina og synlige tegn på fattigdom i nærmiljøet. Elevene trekker inn erfaringer som er relevante for tematikken fattigdom i Norge i dag, men samtalen beveger seg i begrenset grad inn i en utforskning av romanens fremstilling av fattigdom. Lærernes minimale respons (linje 7, 9 og 13) bidrar heller ikke til å knytte elevenes utsagn til teksten og med det gjøre samtalen mer tekstorientert. Dermed oppstår en samtale som i liten grad undersøker hvordan boken tematiserer økonomiske forskjeller, eller hvordan Buffys situasjon kan forstås i lys av elevenes egne observasjoner. EL1 spør om det finnes et Fattighus, slik Buffys familie oppsøker, i hjembyen (linje 14). Spørsmålet kunne åpnet for en mer tekstorientert samtale om eksempelvis Fattighusets funksjon i boken, men LÆ2 svarer primært informativt om ulike lokale hjelpetiltak (linje 15–16). Samtalen glir dermed bort fra fiksjonsuniverset og over i en generell meningsutveksling om sosiale støtteordninger. Elevenes bidrag brukes dermed i begrenset grad aktivt i fortolkningen av teksten, men snarere beveger samtalen seg over i hverdagslige refleksjoner. Når elevene involverer seg og trekker veksler på for dem kjente fenomener, blir forbindelsen til teksten svak. Potensialet for å bruke elevenes erfaringer som inngang til litterær utforskning realiseres dermed ikke, og samtalen forblir løstrevet fra teksten. Dette understreker, etter mitt skjønn, behovet for en mer aktiv lærerrolle som kan hjelpe elevene med å trekke linjer fra elevenes erfaringer tilbake til bokens fiksjonsunivers.

Som nevnt, dukker Buffys fraværende far opp mot slutten av boken. Elevene stiller flere spørsmål knyttet til omstendighetene rundt farens fravær og plutselige tilbakekomst. Et spørsmål fra den ene læreren om hvorfor faren brått dukker opp, leder elevene ut i en lang samtalesekvens. Jeg gjengir den i sin helhet:

Utdrag 4, sløyfe 3, samtale 1

- 1 LÆ1: Har dere noe formening om hvorfor han tok kontakt med Buffy?
 2 EL1: Eh, jeg er ikke helt sikker, jeg tror kanskje han ville på en måte vise at han var,
 3 jo ville se åssen barna hadde det nå, liksom snakke med, men så hadde, men så hadde,
 4 men så var han likevel forbryter da, så han gikk fra dem, liksom
 5 LÆ1: Mhm.
 6 EL2: Jeg tror faktisk at det kan hende at han liksom prøvde å være som en annen
 7 person, for hvis han er liksom ettersøkt i England for eksempel, så vet de jo på en måte
 8 hvordan han ser ut, men de vet jo ikke at han har barn, så det kan jo hende at han er
 9 med barn for å se ut som en annen.
 10 LÆ1: Ja.
 11 EL2: Sammen med barna, og så når det der da skjedde da, der hvor han bare gikk, så
 12 kan det hende at han hørte på nyhetene om at det er noen som er savna og at politi-
 13 har dratt til Sverige og sånn, og da kan det hende at han bare knuste mobilene og så
 14 bare har løpt.
 15 LÆ2: Mhm.

- 16 EL2: For å berge livet og liksom prøvd å gjemme seg.
- 17 EL3: Jeg skjønner ikke hvorfor han ikke tok med bilen da.
- 18 EL1: Skjønner ikke jeg heller.
- 19 EL2: Kanskje det er sporing i bilen.
- 20 LÆ1: Og det er jo det som kanskje er litt vanskelig da, for vi får på en måte vite litt
- 21 om Jimmy, men mest fra det Buffy forteller, hva hun skriver i selvbiografien.
- 22 EL3: Ja.
- 23 LÆ1: Så vi får jo egentlig ikke vite så veldig mye, det kunne nesten vært
- 24 LÆ2: Det er en del løse tråder, holdt jeg på å si.
- 25 EL2: Hvert fall på slutten.

Utdrag 4 viser hvordan elevene forsøker å etablere mening i møte med et av tekstens mest åpne og uavklarte elementer: Buffys fars plutselige tilbakekomst. Spørsmålet om hvorfor faren tar kontakt (linje 1) inviterer elevene til å aktivere både fortellingskompetanse og tolkningskompetanse. Først må de rekonstruere det narrative forløpet og identifisere hvilke opplysninger teksten faktisk gir, et arbeid som forutsetter fortellingskompetanse, forståelse av hendelser og årsaks-sammenhenger. Samtidig må de forholde seg til det Nikolajeva omtaler som «gaps» (Nikolajeva, 2010, s. 150), altså tomrom som krever at leseren fyller inn mening på bakgrunn av egne forventninger, erfaringer og tekstens antydninger. EL1s første utsagn (linje 2–4) viser en kombinasjon av gjenfortelling og tentativ tolkning. Eleven forsøker å forstå farens motivasjon ved å knytte sammen fragmenter av informasjon fra teksten, men resonnerer også utover det som eksplisitt står. Dette markerer et skifte fra gjengivelse til en mer tolkende utforskning av karakterens intensjoner. I de påfølgende utsagnene (linje 6–9 og linje 11–14) utvikler EL2 ulike forklaringsmodeller. Hen spekulerer i farens mulige identitetsskifte, hans frykt for politiet og hans behov for å skjule seg. Her ser vi hvordan eleven aktivt fyller tomrommene i teksten ved å trekke inn kunnskap om for eksempel etterlysning, overvåkning og flukt. Denne typen resonnering viser, slik jeg forstår det, en evne og vilje til å lese teksten utover det rent handlingsmessige (Nikolajeva, 2010, s. 150). Utdrag 4 viser også hvordan meningsskaping i litteratursamtaler ofte er kollektiv. Elevene bygger videre på hverandres forslag, justerer og utvider forklaringer, og forsøker i fellesskap å etablere en plausibel forståelse av farens handlinger. Samtidig blir det tydelig at enkelte spørsmål forblir uavklarte. Utsagnene om bilsporing (linje 19) og LÆ2s utsagn om de «løse trådene» (linje 24) viser at både elevene og lærerne oppfatter narrative hull, «gaps» (Nikolajeva, 2010, s. 150), som ikke helt lar seg fylle. LÆ1s utsagn understøtter dette ved å minne elevene om at fortellingen formidles gjennom Buffys perspektiv, og at leseren derfor ikke har full tilgang til farens historie (linje 20–21). Dette bidrar, etter mitt skjønn, til å legitimere usikkerhet og åpenhet, og det kan potensielt åpne for en metarefleksjon over fortellingens struktur og begrensninger, et viktig element i utviklingen av litterær kompetanse. Samtaleutdraget kan dermed tjene som illustrasjon på hvordan elevene beveger seg mellom forståelse av hendelsesforløpet og forsøk på å tolke karakterenes motivasjoner og beveggrunner. Samtidig viser utdraget at hverken boken eller litteratursamtalene nødvendigvis leder til entydige svar.

Tematisk kompetanse – å bruke boken til å forstå

Det tredje temaet, tematisk kompetanse, bygger på den symbolske koden (Nikolajeva, 2010, s. 154). Nikolajeva (2010, s. 155) påpeker at litterære tekster har to tolkende nivåer, det bokstavelige og det overførte. På et bokstavelig nivå handler *Buffy By er talentfull* om dagliglivet til en elleve år gammel jente, mens på et overført nivå tematiserer boken blant annet om fattigdom i Velstands-

Norge. Temaet tematisk kompetanse hjelper meg å rette oppmerksomheten mot de samtalesekvensene der elevene uttrykker meninger og forestillinger knyttet til temaer som kan relateres til sosial ulikhet eller fattigdom som var den didaktiske innrammingen samtalene hadde:

Utdrag 5, sløyfe 2, samtale 2

- 1 LÆ1: Hva er det som har gitt oss det inntrykket? At de er fattige?
- 2 EL1: Fordi de har ikke ordentlig middag, de har bare knekkebrød til middag.
- 3 LÆ1: Mhm.
- 4 EL2: Og liksom en gang, da var det sånn at moren spurte om hun ville ha
- 5 knekkebrød eller tomatsuppe, eller om hun ville ha tomatsuppe i dag eller knekkebrød
- 6 i morgen, eller knekkebrød i dag og tomatsuppe i morgen, eller om hun skulle ha
- 7 utvanna tomatsuppe i to dager.
- 8 LÆ1: Mhm.
- 9 EL2: Da ville Buffy ha det dagen etter, fordi da hadde hun noe å glede seg til.

I utdrag 5 undersøker elevene tekstens tematiske lag gjennom konkrete observasjoner knyttet til mat og måltider. Den symbolske koden innebærer at leseren beveger seg fra en bokstavelig forståelse av handlingen til en fortolkning av hva teksten uttrykker på et mer overordnet nivå (jf. Nikolajeva, 2010, s. 155). Elevene viser at de oppfatter hvordan skildringene av mat fungerer som tegn på familiens sosioøkonomiske situasjon (jf. Mathisen & Ulland, 2023, s. 4; Næsje & Hansen, 2025, s. 115). Når LÆ1 spør hva som gir inntrykk av at familien er fattig (linje 1), aktiveres elevenes evne til å identifisere slike tegn. Elevenes svar (linje 2 og 4) viser at de gjenkjenner knapphet på mat som et gjennomgående motiv i boken, og at de forstår hvordan dette motivet peker utover det konkrete og mot en dypere tematikk, fattigdom i et samfunn som ellers preges av velstand. Elevenes beskrivelser av knekkebrød og utvannet tomatsuppe viser hvordan de trekker frem detaljer som fungerer som markører i boken. De leser ikke bare hva Buffy spiser, men hva denne maten representerer. Elevene tolker matvanene som tegn på sosial ulikhet. At matmotivet dukker opp flere ganger i samtalene, kan tyde på at elevene oppfatter det som et meningsbærende element i boken. De bruker det som et tolkningsgrunnlag for å forstå familiens levekår, og de viser dermed evne til å bevege seg fra det konkrete til det abstrakte (Nikolajeva, 2010, s. 155). Samtidig viser samtalene at denne forståelsen støttes av lærernes spørsmål, som retter elevenes oppmerksomhet mot tegn i boken som antyder fattigdom (linje 1). Likevel er det elevene selv som formulerer forbindelsene mellom mat, mangel og sosial posisjon. Utdraget viser hvordan elevene, gjennom samtalen, identifiserer og tolker tekstens tematiske signaler. De leser mat som mer enn mat; de leser det som et uttrykk for sosioøkonomiske vilkår (jf. Mathisen & Ulland, 2023, s. 4; Næsje & Hansen, 2025, s. 115).

Det er også andre momenter som viser at elevene oppfatter at familien By lever med knappe økonomiske ressurser. Elevene løfter frem episoden der Buffys lærer lar henne forsyne seg med vintertøy fra glemmekassa på skolen (Arvola, 2019, s. 44). De knytter også det at familien By ikke har bil, til den økonomiske situasjonen (Arvola, 2019, s. 133). Når elevene omtaler disse episodene, tolker de tegn i teksten som sier noe om familiens sosioøkonomiske situasjon. Elevene bruker sine erfaringer til å forstå, samtidig som det de leser, også kaster lys over elevenes eget liv og verden. Vi skal se nærmere på et samtaleutdrag der en elev med utgangspunkt i bokens fattigdomstematikk, forsøker å si noe om sosial ulikhet i dag:

Utdrag 6, sløyfe 3, samtale 1

- 1 EL1: Så man får faktisk hjelp om man trenger det.
- 2 LÆ1: Ja.
- 3 EL2: Det er veldig lurt.
- 4 EL1: Og så at vi er heldig som bor i Norge, eller at de var heldige som bodde i
- 5 Norge.
- 6 LÆ2: Hvorfor det da?
- 7 EL1: Fordi det er ganske, eller i Norge betaler vi skatt og da kan det på en måte
- 8 hjelpe eller hjelpe de fattige litt da.
- 9 LÆ1: Mhm.
- 10 EL1: Det er derfor det ikke er så mange fattige i Norge.

I utdrag 6 slår EL1 fast at «man får faktisk hjelp om man trenger det» (linje 1), før hen trekker inn skatt som et virkemiddel for å «hjelpe de fattige» (linje 8). Her beveger eleven seg bort fra en tekstnær lesning og inn i en refleksjon som ligger utenfor fiksjonsuniverset. Etter min oppfatning, forsøker eleven å forstå fattigdom som samfunnsfenomen og resonnerer på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap om velferdsstaten. EL1 bruker det hen vet om skatt og velferd som et tolkningsverktøy for å forstå tekstens tematiske lag, og dette viser, slik jeg ser det, en begynnende tematisk kompetanse. Hen leser ikke bare hva som skjer i teksten, men søker å forstå hva teksten kan fortelle i en samfunnsmessig sammenheng. Samtidig illustrerer utdraget hvordan lærerstøtte kan bidra til å utvikle elevenes resonnementer. Når LÆ2 ber om en forklaring (linje 6), gir det EL1 rom til å videreutvikle tanken og formulere en mer sammenhengende forklaring (linje 7–8). LÆ2s hvorfor-spørsmål (linje 6) anerkjenner på et vis elevens bidrag og åpner for videre refleksjon. Slik antyder samtalen hvordan tematisk kompetanse kan vokse frem, når elevene får anledning til å koble tekstens symbolske nivå til egne erfaringer og til samfunnsmessige forhold.

Oppsummerende diskusjon***Elevenes litterære kompetanse***

I denne artikkelen har jeg forsøkt å sirkle inn elevenes litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i litteratursamtaler om en barneroman. Blikket har vært rettet mot elevenes kunnskaper om litterære konvensjoner og deres opplevelse og tolkning av boken. Gjennom samtalen om boken demonstrerer elevene fortellingskompetanse. De orienterer seg i fortellingens hendelsesforløp, identifiserer sentrale episoder og viser forståelse for hvordan handlingen utvikler seg gjennom temporalitet og kausalitet (jf. Nikolajeva, 2010, s. 147). Dette er ikke overraskende, da *Buffy By er talentfull*, som analysen av boken viser, er godt tilpasset den aktuelle aldersgruppen, blant annet ved å være organisert som en episodisk kapittelbok med en hverdagsrealistisk innramming (jf. Nikolajeva, 2017, s. 73 og 76).

Når det gjelder tolkningskompetanse og tematisk kompetanse, fremstår elevenes kompetanser mer variert. Elevene søker å etablere mening aktivt i møte med teksten. De viser spor av tolkningsforsøk på fortellingsnivå og uttrykker seg ofte nølende og med tolkningsmarkører som «kanskje» og «jeg tror». Det kan forstås som et uttrykk for en begynnende bevissthet om at tekstens mening ikke er entydig (Nikolajeva, 2010, s. 155). Samtidig kan nølingen forstås som en naturlig del av litteratursamtaler, der elever i fellesskap tester ut ideer før de forplikter seg til en

tolkning. En mulighet er også at nølingen, den tentative uttrykksmåten, snarere reflekterer usikkerhet knyttet til lærernes forventninger til svar enn til selve teksten. Uttrykksmåten kan ses i sammenheng med gruppesammensetningen i små lærerstyrte grupper. Samlet understreker disse momentene nødvendigheten av å tolke elevutsagnene med varsomhet. Litteratursamtalene var innrammet av en didaktisk målsetting om å arbeide med fattigdomstematikk. Når det gjelder elevenes tematiske kompetanse, trer den frem i de delene av samtaleene der matmotivet i boken diskuteres. Her bruker elevene matmotivet som tolkningsramme for å forstå og beskrive familien Bys levekår.

Lærernes rolle i samtaleene

Lærerne forsøke å tilrettelegge for engasjerende samtaler og støtter elevenes forståelse gjennom spørsmål som inviterer til gjenfortelling og refleksjon. Dette bidrar til at elevene får anledning til å vise fortellingskompetanse og til å etablere sammenhenger i teksten (Nikolajeva, 2010, s. 148). Likevel viser analysen at lærernes respons ikke alltid utfordrer elevene til å gå dypere i tolkningen. Når lærerne bygger videre på elevenes innspill og gir rom for utdyping, utvikler samtaleene seg i større grad mot tolkende og tematiske perspektiver. Samtidig preges samtaleene i en viss grad av lærerspørsmål. Dette kan begrense elevdeltakelsen og redusere muligheten for at elevene selv driver tolkningen fremover. Elevene viser tolkningskompetanse og tematisk kompetanse når lærerne stiller åpne spørsmål som inviterer til å utforske tekstens underliggende betydninger. Dette antyder et potensial for å styrke samtaleene gjennom mer tekstorienterte spørsmål.

Lærerne utnytter, slik jeg forstår det, i begrenset grad romanens tematiske potensial knyttet til fattigdom og sosial ulikhet. Selv om elevene gir relevante svar når tematikken løftes, blir disse utsagnene ikke alltid fulgt opp. Dette kan skyldes at lærerne balanserer mellom å støtte elevenes forståelse av teksten og å håndtere et relativt krevende tema på 5. trinn. Likevel ser vi at elevene er i stand til å reflektere over temaer knyttet til sosial ulikhet (jf. Mathisen & Ulland, 2023; Næsjø & Hansen, 2025). Det må samtidig understrekes, som nevnt i metodedelene, at elevene hadde begrenset erfaring med litterære samtaler. At lærerne ønsket å være to for å kunne støtte hverandre underveis i gjennomføringen av samtaleene, kan også indikere usikkerhet. Av andre begrensninger må det nevnes at datagrunnlaget er av begrenset omfang, noe som gjør at funnene ikke uten videre kan generaliseres til alle elevgrupper eller teksttyper. Funnene har likevel, etter min oppfatning, en overføringsverdi og bidrar med innsikt i elevers litterære kompetanse slik den kommer til uttrykk i lærerstyrte litteratursamtaler, men her er også rom for mer forskning. Mens søkelyset her er rettet mot litteratursamtaler i små lærerstyrte grupper, med de føringene en slik gruppesammensetning kan legge på samtaleene, vil det være interessant å undersøke nærmere hvordan samtaler forløper i små elevstyrte grupper (jf. Hennig, 2022), samt i helklassesamtaler ledet av lærer. Studier som gir forståelse av elevers litterære kompetanse og tekstferinger er sentrale i en didaktisk kontekst. Den typen studier kan gi innsikt i eksisterende litteraturundervisning og danne grunnlag for hvordan undervisningen kan utvikles. I tillegg kan slik forskning styrke begrunnelsen for litteraturundervisning i skolen.

Didaktiske implikasjoner

Litterær kompetanse knyttes ofte til litterær analyse og faglige begreper, mens opplevelse av litteratur gjerne forbindes med leselyst og identifikasjonslesing (Kallestad & Røskeland, 2020, s. 15). Kanskje er det ingen motsetning mellom disse. Litterær kompetanse bidrar til å sette ord på og forstå hvordan og hvorfor litteratur skaper opplevelser. Den handler ikke bare om å beherske faglige begreper og analytiske verktøy, men også om å kunne uttrykke og reflektere over egne litterære erfaringer. Elevene som deltok i samtaleene om *Buffy By er talentfull* demonstrerer både

kjennskap til barneromanens konvensjoner og evne til å tolke teksten gjennom egne erfaringer. Samtidig avdekkes et visst behov for lærerstøtte, særlig når det gjelder å løfte frem sentrale tekstlige aspekter og bistå elevene med å utvikle mer utforskende samtalepraksiser. Dette peker på didaktiske implikasjoner for litteraturundervisning på mellomtrinnet. For det første viser funnene at elever har gode forutsetninger for å utvikle fortellingskompetanse, tolkningskompetanse og tematisk kompetanse når de får delta i åpne, utforskende samtaler. Lærere kan derfor med fordel legge til rette for samtaleformer som inviterer til utforskning, og som bygger videre på elevenes egne innspill. For det andre viser studien at bokens tematiske potensial ikke fullt ut realiseres uten målrettet støtte. Lærere kan derfor arbeide med å koble tekstenes tematikk til elevenes erfaringer og åpne for samtaler som utfordrer og utvider elevenes perspektiver. Slik kan litteraturundervisningen bidra til å styrke elevenes litterære kompetanse og deres forståelse av både tekst og egen leserposisjon.

Takk

Jeg vil takke lærerne og elevene som bidro til å gjøre denne studien mulig. Datainnsamlingen ble gjennomført i samarbeid med høgskolelektor Marion Elisenberg, førsteamanuensis Jessica Pedersen Belisle Hansen og førstelektor Ragnhild Louise Næsjø, Høgskolen i Østfold. De har imidlertid ikke vært involvert i analysen eller utarbeidelsen av denne artikkelen. Takk for at jeg fikk bruke det innsamlede materialet.

Referanser

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam.
- Arvola, I. (2019). *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*. Cappelen Damm.
- Arvola, I. (2020). *Buffy By er inspirert. En spenningsroman*. Cappelen Damm.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. (R. Miller, Overs.). Basil Blackwell. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Bokslukerprisen (u.å.). *Om Bokslukerprisen*. [elektronisk ressurs].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *Reading Teacher*, 61(1), 20–29. <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.3>
- Culler, J. (2002). *Structuralist Poetics*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Emanuelson, M. (2019, 29. april). *Hvordan man tar det*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*, av I. Arvola]. Barnebokkritikk.
- FN-sambandet. (u.å.). *Bærekraftsbiblioteket*. [elektronisk ressurs].
- Goga, N. (2023). Invitasjoner til dialoger om naturvern, klimatiltak og vilkår for miljøvennlig forbruk i tre barnelitterære tekster. I N. Goga, L. Guniao-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger* (s. 26–44). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-01>
- Gourvennec, A. F., Nielsen, I. & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske forskerkonferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Fagbokforlaget.
- Haugen, M. O. (2021, 24. august). *Komisk tone med bunn*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er eventyrlysten. En reiseskildring*, av I. Arvola]. Barnebokkritikk.

- Hennig, Å. (2022). Etikk og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 100–118. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19057>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerrollen og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Häbler, C. & Elisenberg, M. (2025). «Bærekraftsmål i litteraturen, okei». Lærerstemmer om literaturarbeid og bærekraftig utvikling. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Samarbeid for bærekraftig utvikling. Prosjekter i barnehage og skole* (s. 94–110). Universitetsforlaget
- Kallestad, Å. H. & Røskeland, R. (2020). *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Universitetsforlaget.
- Mathisen, I. N. & Ulland, G. (2023). På gull- eller sølvfat? Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 14(1). <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.2>
- Mathisen, I. & Ulland, G. (2024). «Det var litt morsomt». Ei klasseromsundersøkning av humor i *Buffy By er inspirert*. I I. N. Mathisen & A. Teigland (Red.), *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur* (s. 224–240). Cappelen Damm Akademisk.
- McIntyre, E. (2007). Story discussion in the primary grades: Balancing authenticity and explicit teaching. *Reading Teacher*, 60(7), 610–620. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.1>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- Nikolajeva, M. (2010). Literacy, competence and meaning-making: A human sciences approach. *Cambridge Journal of Education*, 40(29), 145–159. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordenstam, A. (2017). Tre berättelser om Sverige: fattigdom och klass i *Veckan före barnbidraget, Iggy 4-ever* och *Wage slaves*. I A. Borg, A. Hedberg, M. Karlsson, J. Määttä & Å. Warnqvist (Red.), *Konstellationer. Festschrift til Anna Williams* (s. 308–323). Gidlunds Förlag.
- Nystøyl, K. F. (2019, 15. mai). *Fart og sjølvtilitt i Oslo Øst. Vårt land*, s. 23.
- Næsje, R. L. & Hansen J. P. B. (2025). «Ikke ordentlig fattigdom». En analyse av litteratursamtaler om fattigdom. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Samarbeid for bærekraftig utvikling. Prosjekter i barnehage og skole* (s. 111–128). Universitetsforlaget.
- Straume, A. C. (2019). *Fulltreffer fra Arvola*. [Anmeldelse av boken *Buffy By er talentfull. En selvbiografi*, av I. Arvola]. NRK.
- Støylen, J. K. (2019, 3. mai). Polyanna i ny versjon. *Dag og tid*, s. 31.
- Teigland, A. (2024) Einspora optimisme. Ein studie av den barnelitterære nerden som litterært grep. I I. N. Mathisen & A. Teigland (Red.), *Med blikk for humor. Studiar i barnelitteratur* (s. 132–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (2020). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 31–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – gjennomføring og dokumentasjon. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 107–123). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Det norske Samlaget.

Forfatterpresentasjon

Camilla Häbler 

Camilla Häbler er førstelektor i norskdidaktikk ved Høgskolen i Østfold og underviser ved lærerutdanningene. Interesseområdene hennes er norsk og nordisk skjønnlitteratur, barne- og ungdomslitteratur og litteraturdydaktikk. Nyeste publikasjon: Perspective-taking through fiction: possibilities for future teachers to gain insight into diversity (med Kari Spernes, 2026, *Journal of Curriculum Studies*). Häbler har bakgrunn som lektor i ungdomsskole og videregående skole.

Intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning

Originalartikel

Maria Lundvin^{1*} 

¹ Linnéuniversitetet

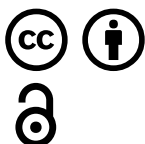
*Korresponderande författare:
Maria Lundvin
maria.lundvin@lnu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 65–86
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.33031](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.33031)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29
Förhandspublicerad: 2026-06-23

© 2026 Författaren.

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



Sammanfattning

Artikeln presenterar en studie om lekresponsiv matematikundervisning med fokus på intersubjektivitet som nödvändig förutsättning för såväl lek som undervisning. Studien genomfördes som en intervention där förskollärare och forskare samarbetade kring iscensättning av lekresponsiv matematikundervisning med barn två till tre år. Lekresponsiv matematikundervisning innebär en integrerad process där lek och undervisning samverkar och förutsätter intersubjektivitet av kontext (lekram) och koncept (matematiskt begrepp). Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning med fokus på förskollärares ageranden. Resultaten visar att i sekvenser där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls agerar förskollärare på sätt som väcker barnens nyfikenhet, bekräftar barnens bidrag, möjliggör mångsidigt utforskande samt ställer innehållsfokuserade frågor.

Nyckelord: matematiska begrepp, lekresponsiv undervisning, toddlare, interaktion, intersubjektivitet

Abstract

This article presents a study on play-responsive mathematics teaching, focusing on intersubjectivity as a necessary condition in both play and teaching. In an intervention, preschool teachers and researchers collaborated to design and implement play-responsive mathematics teaching with children aged two to three years. Play-responsive mathematics teaching involves an integrated process in which play and teaching interact, requiring intersubjectivity in both context (the play framework) and content (the mathematical concept). The aim of the study is to contribute knowledge about intersubjectivity in play-responsive mathematics teaching, with a focus on preschool teachers' actions. The results show that sequences where contextual and conceptual intersubjectivity is maintained, preschool teachers act in ways that arouses children's curiosity, confirm children's contributions, enable diverse exploration, and pose content-focused questions.

Keywords: mathematical concepts, play-responsive teaching, toddlers, interaction, intersubjectivity

Introduktion

I svensk förskola ska lek utgöra grunden för utveckling och lärande samtidigt som matematikundervisning är ett av de pedagogiska uppdragen (Skolverket, 2025). Medan lek har en lång tradition i förskolan har undervisningsbegreppet tillförts i uppdragsbeskrivningen under senare tid (SFS 2010:800) och hur undervisning ska förstås i relation till förskolans verksamhet är inte självklart (Björklund & Palmér, 2019). Även om forskare är eniga om betydelsen av barns tidiga möten med matematik är det anmärkningsvärt få studier som belyser hur sådan matematikundervisning kan, bör eller inte bör iscensättas (Björklund m.fl., 2018; Björklund & Palmer, 2019; Palmér & Björklund, 2016), och än färre studier med fokus på de yngsta förskolebarnen (Tirosh m.fl., 2020).

Samtidigt som barns lust att upptäcka och undersöka ofta framhålls som något naturligt, bör lärande inte tas för givet (Siraj-Blatchford & MacLeod-Brudenell, 1999). Förskollärare har en central roll i att ge barn möjlighet att delta i situationer där matematik uppmärksammas, synliggörs och kommuniceras (Björklund & Palmér, 2020; Lundström, 2015). I sådana situationer är interaktion av hög kvalité en central förutsättning för barns lärande vilket enligt Siraj-Blatchford (2010) förutsätter intersubjektivitet i betydelsen att deltagarna delar gemensam uppmärksamhet i och för situationen (Fleer, 2010; Siraj-Blatchford, 2010). Studier av Siraj-Blatchford (2010) visar dock att sådan interaktion alltför sällan förekommer i förskolan.

Denna artikel tar sin utgångspunkt i lekresponsiv undervisning (LRU) med barn i åldrarna två till tre år. LRU innebär att lek och undervisning integreras i en sammanhängande process formad i interaktion av deltagarna (Pramling m.fl., 2019). I studien som artikeln bygger på genomfördes en intervention där forskaren och två arbetslag på en förskola planerade, genomförde och utvärderade lekresponsiv matematikundervisning med fokus på matematiska begrepp. Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning med yngre barn och med fokus på förskollärares ageranden. Detta syfte grundas i ovanstående forskning som visar hur intersubjektivitet är en central förutsättning för barns lärande samt behovet av studier med fokus på yngre barn. Artikeln utgår från följande frågeställning: Hur agerar förskollärare i sekvenser då intersubjektivitet upprätthålls i lekresponsiv matematikundervisning?

Tidigare forskning

Inledningsvis presenteras forskning om interaktion och intersubjektivitet, följt av forskning om LRU. Då den matematikdidaktiska forskningen inom LRU är begränsad inkluderas här ett bredare förskoledidaktiskt perspektiv. Avslutningsvis presenteras forskning om matematiska begrepp som utgör det matematiska innehållet i studien som artikeln bygger på.

Interaktion som förutsättning till intersubjektivitet

Forskning visar att de materiella resurser, miljöer, aktiviteter och interaktioner som erbjuds i förskolan har stor betydelse för barns lärandemöjligheter. Av dessa faktorer framhålls interaktion som den mest avgörande, varför undervisningens kvalitet kan bedömas utifrån hur interaktion utformas (Sheridan m.fl., 2011; Siraj-Blatchford, 2010). En studie av Waters och Bateman (2015) om etablering av intersubjektivitet visar att när förskollärares interaktion med barn är ytlig kan viktiga lärandemöjligheter gå förlorade. Sådana ytliga interaktioner uppstår ofta när förskollärare distraheras av behovet att ha uppsikt över andra barn. I förskolor som kännetecknas av hög kvalitet gällande barns lärande utmärker sig interaktionen genom vad Siraj-Blatchford kallar "sustained shared thinking". Vid "sustained shared thinking" möts förskollärare och barn på ett intellektuellt plan för att lösa problem, klargöra begrepp, vidareutveckla aktiviteter eller bidra

till ett gemensamt narrativ. Sådan interaktion var dock i studien relativt sällsynt, men uppstod oftare i fritt valda lekaktiviteter (Siraj-Blatchford, 2010).

När intersubjektivitet är etablerad finns det möjlighet för förskollärare att engagera sig i "sustained shared thinking" med barnen (Fleer, 2010). Det är dock inte självklart att förskollärare aktivt deltar i barns lek. En studie (Walsh m.fl., 2019) visar att förskollärare tenderar att inta antingen en passiv hållning eller en stark instruerande roll. Fleer (2010) har genom att studera videoobservationer av förskollärares interaktion med barn under lek visat att förskollärare i hög grad positionerar sig utanför leken. Enligt en studie av Fridberg med kollegor (2019) påverkas möjligheten att etablera intersubjektivitet av förskollärarens förmåga att skapa koppling mellan barns perspektiv och innehållet för undervisning. Dessutom spelar språket en central roll, exempelvis kan användning av korrekt terminologi snarare än vaga uttryck som "det här", "den" eller "det" ge förutsättningar för lärande.

Whittington och Floyd (2009) visar att intersubjektivitet i barns lek kan ta sig uttryck genom att barn kompletterar varandras uttalanden, ställer relevanta frågor eller introducerar nytt material. Studien visar vidare att intersubjektivitet kan vara kontextberoende eftersom det är svårare att etablera intersubjektivitet när deltagarna i gruppen inte känner varandra (Whittington & Floyd, 2009). Liknande resultat visar Kukkonen och Chang-Kredl (2018) som beskriver etablering av intersubjektivitet då barn upprepar varandras handlingar, utvecklar varandras idéer eller ställer frågor för att klargöra varandras handlingar. De betonar hur barns ordval, såsom val av pronomen, kan markera intersubjektivitet genom användning av exempelvis "vi".

Flera studier visar att en avgörande faktor för etablering av intersubjektivitet är om utgångspunkt tas i barns intressen (Kukkonen & Chang-Kredl, 2018; Sheridan m.fl., 2011; Whittington & Floyd, 2009;). I förskolor som präglas av hög kvalitet i interaktionen mellan förskollärare och barn lyckas förskollärare skapa en balans mellan att erbjuda lärandemöjligheter i lärarinitierade aktiviteter och i pågående lek som initierats av barnen (Siraj-Blatchford, 2004). När barns intressen ligger till grund för aktiviteter bidrar detta till såväl motivation som engagemang (Kukkonen & Chang-Kredl, 2018). Whittington och Floyd (2009) visar att, då barn saknar intresse för lekens tema eller upplever att de inte kan bidra till leken, har de svårt att etablera intersubjektivitet. I samma studie framkommer att lek blir mer långvarig när intersubjektivitet är etablerad, vilket kan relateras till en ömsesidig förståelse mellan deltagarna samt att färre konflikter uppstår i samspelet. Lanphear och Vandermaas-Peeler (2017) framhåller att kontext, barns ålder och förskollärares agerande påverkar graden av intersubjektivitet. Studien anger bygglek som en aktivitet där intersubjektivitet ofta förknippas med konflikt och negativa känslor, vilket tillskrivs de intensiva nivåer av förhandling som leken kräver.

Clements och Sarama (2011) visar att matematiskt innehåll riskerar att hamna i bakgrunden när matematik integreras i lekaktiviteter. Björklund (2014) identifierade tre nivåer av fokus på matematiskt innehåll i matematikaktivitet. När matematik är i fokus karakteriseras aktiviteten av att den matematiska företeelsen tydligt lyfts fram, exempelvis genom att förskollärare introducerar en aktivitet genom att barns uppmärksamhet riktas mot matematikinnehållet. Vid ett indirekt fokus används matematikinnehållet som ett verktyg för att genomföra aktiviteten, barnets förståelse av matematikinnehållet blir avgörande för att hantera uppgiften. När matematik är i periferin karakteriseras aktiviteten av att matematikinnehållet är dolt i ett narrativ, exempelvis inbäddad i en lek eller berättelse som barnen är bekanta med.

Utifrån en studie om förskollärares didaktiska kompetens framhåller Sheridan med kollegor (2011) att förskollärare ser barns intressen som en självklar utgångspunkt för lärande, men att de sällan diskuterar intersubjektivitet, innehållet som barn ska lära eller syftet med en aktivitet. Lärarna i studien betonade vikten av interaktion med varje enskilt barn för att fånga eller skapa

intresse. På samma sätt lyfter Siraj-Blatchford (2010) fram betydelsen av en-till-en-interaktion mellan förskollärare och barn, då studien visar att interaktion av hög kvalitet främst sker i en sådan konstellation. Grupper, bestående av tre till fyra barn, skapar särskilt goda förutsättningar för fördjupade samtal, där förskollärare och barn ges möjlighet att dela uppmärksamhet

Lekresponsiv undervisning

Intentionen med lekresponsiv undervisning (LRU) är att bevara lekens särart samtidigt som barns uppmärksamhet riktas mot ett specifikt kunskapsinnehåll (Pramling m.fl., 2019). Inom LRU betraktas lek inte som en motsättning till förskolans målorienterade uppdrag, utan som en aktivitet som kan vara både planerad och ha ett tydligt syfte. Lek kännetecknas av en växling mellan fantasi (som om) och verklighet (som är), där deltagarna är ömsesidigt responsiva på varandras handlingar, vilket benämns dubbel responsivitet.

Dubbel responsivitet innebär ett växelspel där deltagarna förhåller sig till och anpassar sitt agerande utifrån varandras initiativ och responser. Undervisning inom LRU förstås som en gemensam aktivitet som vilar på denna form av responsivitet. Det innehåll som behandlas ska vara relevant för den pågående leken samt upplevas som meningsfullt och intressant för barnen. En grundläggande förutsättning för undervisning är att gemensam uppmärksamhet etableras i interaktionen, vilket inom LRU teoretiseras som intersubjektivitet.

Intersubjektivitet etableras tillfälligt i interaktion och innebär en delad uppmärksamhet riktad mot något gemensamt. Att etablera intersubjektivitet i LRU innebär att förskollärare strävar efter att skapa en gemensam förståelse för undervisningens innehåll och riktning. Intersubjektivitet uppstår genom kommunikation där tankar, idéer och kunskap delas och förhandlas i interaktionen. Förskollärarens roll är därmed av central betydelse för att stödja barns förståelse och vidareutveckling av det aktuella innehållet. Interaktionen mellan förskollärare och barn utgör således en grundläggande komponent i processen att etablera intersubjektivitet, eftersom det är genom det kommunikativa utbytet som gemensam uppmärksamhet formas och utvecklas (Pramling m.fl., 2019).

Henriksson med flera (2023) visar att förskollärare har en viktig uppgift i att skapa en lyhörd miljö och aktivt introducera innehåll som inte nödvändigtvis uppstår spontant i lek. Studien visar också att det är möjligt att integrera naturvetenskapligt innehåll i lek när förskollärare medvetet strävar efter detta och använder ett lyhört förhållningssätt gentemot barnens initiativ. Att iscensätta målorientering i interaktion är enligt Björklund och Palmér (2019) en svår balansgång mellan att samordna perspektiv och att vara lyhörd. Deras studie visade att när alla barninitiativ tilläts utan begränsningar förlorade aktiviteten sin målorientering. Lagerlöf med kollegor (2014) lyfter fram betydelsen av att lärare ställer frågor som uppmuntrar barn att sätta ord på sina intryck, vilket kan bidra till att intersubjektivitet etableras. I Pramling med kollegor (2019) framhålls metakommunikationens betydelse för etablering av intersubjektivitet. Att förskollärare metakommunicerar kring undervisningens innehåll kan bidra till att barns uppmärksamhet riktas mot både innehållet och dess specifika egenskaper. För att detta ska bli möjligt behöver förskolläraren träda in som en aktiv deltagare i leken. En gemensam uppmärksamhet utgör i sig inte en garanti för att förskollärare accepteras som deltagare, det förutsätter även att övriga deltagare är öppna för en viss grad av oförutsägbarhet i lekens utveckling. När en ny deltagare vill träda in i eller förändra en pågående lek uppstår behov av att samordna aktiviteten, vilket kan ske genom metakommunikation. I situationer där det råder oenighet om lekens narrativa riktning och intersubjektivitet saknas, tenderar barn att föreslå att leken påbörjas på nytt. Att starta om leken framstår som mindre krävande strategi än att initiera metakommunikativa förhandlingar. Trots oenigheter kan en tillräcklig grad av intersubjektivitet ändå etableras, vilket

möjliggör att leken kan fortgå även utan fullständig enighet. Intersubjektivitet framstår därmed som något som inte nödvändigtvis behöver vara total, utan kan vara partiell men ändå funktionell för att upprätthålla den gemensamma aktiviteten.

Matematiska begrepp

Matematiska begrepp kan förstås som de grundläggande idéer, strukturer och relationer som ligger till grund för matematiken, såsom tal och antal, rumsliga relationer, former, storheter och förändring (Clements & Sarama, 2021). Enligt Kilpatrick med kollegor (2001) är förståelse för matematiska begrepp en fundamental del i det matematiska kunskapsområdet. Svenska studier i förskolan visar att denna förståelse utvecklas i interaktion där förskollärare har en avgörande roll att erbjuda möjligheter för barn att erfara och utforska begrepp och idéer (Björklund, 2007; Björklund m.fl., 2018). För att kommunicera matematiska begrepp krävs någon form av representation (Duval, 2006; Kilpatrick m.fl., 2001; Lesh, 1981). Undervisning som involverar flera olika representationsformer ger förutsättning till bättre förståelse av matematiska idéer och begrepp (Ainsworth, 2006; Van Oers, 2010). Dock visar Björklund och Palmér (2020) att tillgång till flera representationsformer inte nödvändigtvis främjar lärande. Avgörande är förskollärarens aktiva roll att rikta barnens uppmärksamhet mot det specifika matematikinnehållet. Barnen urskilde inte automatiskt det ämnesspecifika innehållet, utan var i behov av stöd för att förstå och fokusera på det matematiska i situationen.

Både Lesh (1981) och Duval (2006) framhåller att matematiska begrepp inte utgörs av en enskild idé eller definition begränsad till en enda form av representation, utan består av ett nätverk av olika representationer som samverkar och kompletterar varandra. Förståelse av ett begrepp kräver därför förmågan att växla mellan och inom olika representationsformer. Lesh (1981) delar in representationer i skrivna symboler, bilder, talade ord, manipulativt material och verkliga situationer. Duval (2006) beskriver dem som symboliska, visuella, verbala och konkreta representationer. Både Lesh (1981) och Duval (2006) framhåller att varje representationsform har styrkor och svagheter i sin förmåga att belysa olika aspekter av matematiska begrepp.

Teoretisk ram

Studien som denna artikel bygger på tar utgångspunkt i ett ramverk om kontextuell och konceptuell intersubjektivitet utifrån Fler (2011). Fler beskriver intersubjektivitet som *gemensam uppmärksamhet* från minst två individer i ett specifikt sammanhang där en interaktion sker. Kontextuell intersubjektivitet har fokus på det specifika sammanhanget och handlar om att skapa en miljö som engagerar och intresserar barn, där barn får möjlighet att utforska och reflektera över sina upplevelser samt uttrycka sina idéer. Denna intersubjektivitet är beroende av att undervisning anpassas till de specifika barn och den specifika situation som föreligger, och att förskolläraren skapar en miljö där barnen får tänka självständigt utan att omedelbart få en lösning presenterad för sig. Konceptuell intersubjektivitet har fokus på undervisningens specifika innehåll, till exempel matematiska begrepp. Konceptuell intersubjektivitet innebär därmed en gemensam uppmärksamhet på de matematiska begreppen i det specifika sammanhanget. En förutsättning för konceptuell intersubjektivitet är att begreppen är relevanta för sammanhanget samt att barns uppmärksamhet riktas mot begreppet.

När kontextuell och konceptuell intersubjektivitet etableras samtidigt skapas enligt Fler (2011) en undervisningssituation som är engagerande, placerad i ett meningsfullt sammanhang och som ger barn möjlighet till lärande av (till exempel matematiska) begrepp.

Metod

Empirin i artikeln kommer från ett praktiktäna forskningsprojekt om lekresponsiv matematikundervisning i förskolan. Under ett läsår har forskaren tillsammans med två arbetslag på en förskola *planerat, genomfört* och *utvärderat* lekresponsiv matematikundervisning i en iterativ process. Förskolan omfattar fyra avdelningar och är belägen i en landsbygdsmiljö ett par mil utanför en medelstor stad. De två arbetslagen bestod vardera av fyra förskollärare och en barnskötare, barngrupperna omfattade barn i åldrarna två till tre år respektive tre till fyra år.

Den iterativa processen innebar att lekresponsiv undervisning med matematiska begrepp planerades av respektive arbetslag. Utgångspunkt för planeringen togs i tidigare utvärderingar som genomförts tillsammans med forskaren. Genomförandet skedde som en integrerad del av den ordinarie verksamheten av en förskollärare. Varje ny planering innebar antingen en förfining av den föregående aktiviteten eller en ny aktivitet med samma eller ett nytt matematiskt begrepp. Undervisningen videodokumenterades för att fånga både verbal och ickeverbal kommunikation (Derry m.fl., 2010).

Lagring av filmerna genomfördes i enlighet med Linnéuniversitetets rutin och innebar att materialet sparades på en lokal filserver. Samtliga deltagare informerades skriftligt eller muntligt om studien, lärarna gav sitt informerade samtycke. Vårdnadshavare informerades skriftligt om studien och gav sitt godkännande för de barn som deltog (Vetenskapsrådet, 2024). Lärarna var ständigt uppmärksamma på barnens signaler under aktiviteterna för att säkerställa frivilligt deltagande. Namn som används i denna text är pseudonymer. Studien har granskats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten [diarienummer: 2022-03781-01].

Totalt genomfördes den iterativa processen med planering, genomförande och utvärdering sju gånger med vardera arbetslag, vilket genererade 14 undervisningssituationer som varierade tidsmässigt mellan sju och 30 minuter. För denna artikel har sex av dessa undervisningssituationer valts ut i enlighet med syftet och att möjliggöra analys av förskollärares agerande när intersubjektivitet upprätthålls i lekresponsiv matematikundervisning med barn i åldrarna två till tre år. Utgångspunkt i urvalet var 1) att undervisningssituationen innehåller interaktion mellan förskollärare och barn två till tre år, 2) i undervisningssituationen responderar barnen på interaktion kring ett matematikinnehåll. Här följer en kort redogörelse för de sex utvalda undervisningssituationerna som i resultatet benämns som aktivitet:

- Aktivitet (A) syftade till att utforska det matematiska begreppet "cirkel". Barnen (Ville, Ronja och Sara) och förskolläraren ska bygga ett cirkelhus med klossar där grunden till huset bestod av en cirkelformad träplatta. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 1, 2, 5 och 8.
- Aktivitet (B) syftade till att utforska det matematiska begreppet "cirkel". Barnen (Ville, Greta och Ronja) och förskolläraren ska steka cirkelpannkakor, vilket innefattade att leta efter cirklar i en korg med klossar av varierande geometriska former. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 4 och 6.
- Aktivitet (C) syftade till att utforska de matematiska begreppen "hög" och "låg". Barnen (Ola, Rico, George och Livia) och förskolläraren befinner sig i ett separat rum på avdelningen som har förberetts med en steg, där barnen fick möjlighet att klättra upp till månen. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 3 och 10.

- Aktivitet (D) syftade till att utforska de matematiska begreppen "först", "sist" och "bredvid". Barnen (Gina, Ralf, Sam och Vide) och förskolläraren ska i leken åka buss och placerade tillsammans ut stolar i rader. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 7.
- Aktivitet (E) syftade till att utforska det matematiska begreppet "mitten". Barnen (Olga, Bill, Bonnie och Gry) och förskolläraren ska i leken låtsas delta på ett födelsedagskalas och de har som en del i leken iordningsställt ett dukat bord med tårta och fika. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 9.
- Aktivitet (F) syftade till att utforska lägesbegrepp, utan närmare specificering. Barnen (Beata, Rut, Bella och Blanka) och förskolläraren, liksom undervisningssituation (E), ska i leken låtsas delta på ett födelsedagskalas och de har tillsammans iordningsställt ett dukat bord med tårta och fika. Denna aktivitet återfinns i resultatet och exempel 11.

Analys

En kvalitativ analys av dessa undervisningssituationer gjordes i fyra steg varav de tre första stegen var av deduktiv karaktär i betydelsen att analysen genomfördes utifrån studiens teoretiska ramverk (Bryman m.fl., 2025). Genom de tre första stegen (se mer nedan) identifierades tillfällena i undervisningssituationerna där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet (Fleer, 2010) upprätthölls, vilka i denna artikel benämns som sekvenser. Därefter, i ett fjärde steg genomfördes en induktiv innehållsanalys av dessa sekvenser (Hsieh & Shannon, 2005).

En sekvens avser en sammanhängande interaktion mellan förskollärare och barn där intersubjektivitet, enligt nedan definierade operationaliseringar, kan observeras. En sekvens består således inte av ett isolerat uttalande såsom en respons, utan av ömsesidigt relaterade interaktioner som tillsammans indikerar att intersubjektivitet upprätthålls. Eftersom intersubjektivitet alltid upprätthålls tillfälligt (Fleer, 2011) kan kortvariga uppehåll förekomma, men så länge interaktionen återknyter till och fortsätter inom ramen för delad gemensam uppmärksamhet betraktas detta som en sekvens.

I steg ett identifierades sekvenser där kontextuell intersubjektivitet var observerbar. Kontextuell intersubjektivitet operationaliserades i analysen som sekvenser där förskolläraren och ett eller flera barn delade uppmärksamhet på lekens ram, såsom kalaslek, husbygge, steka pannkakor och åka buss. I steg två identifierades sekvenser där konceptuell intersubjektivitet var observerbar. Konceptuell intersubjektivitet operationaliserades i analysen som sekvenser där förskolläraren och ett eller flera barn delade uppmärksamhet på de matematiska begreppen i aktiviteten, såsom cirkel, högt-lågt, bredvid och mitten. I steg tre identifierades de sekvenser där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet var observerbar samtidigt. Sådana sekvenser fanns i samtliga sex undervisningssituationer.

Slutligen, i steg fyra genomfördes en konventionell innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) av de sekvenser som identifierades i steg tre. Konventionell innehållsanalys används när syftet är att beskriva en företeelse, i detta fall förskollärares agerande då intersubjektivitet upprätthålls i lekresponsiv matematikundervisning. En systematisk fördjupning av de 34 sekvenserna genomfördes genom upprepade observationer där förskollärares agerande markerades och översiktligt beskrevs. Utifrån dessa beskrivningar framträdde återkommande kategorier utifrån olika ageranden och som gjorde det möjligt att gruppera sekvenserna. Eftersom en förskollärares agerande kunde omfatta flera kategorier, såväl parallellt som i följd, kunde en sekvens ingå

i flera kategorier. Innehållsanalysen resulterade i följande fyra kategorier avseende förskollärares agerande i sekvenser där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls: 1) förskollärare väcker barnens nyfikenhet, 2) bekräftar barnets bidrag, 3) möjliggör mångsidigt utforskande samt 4) ställer innehållsfokuserade frågor. I resultatet presenteras dessa kategorier genom exempel från empirin. Exempelen ska ses som illustrativa för agerandet och är utvalda utifrån att de tydligt och kort åskådliggör olika ageranden.

Resultat

Analysen av sekvenser där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls visar på återkommande agerande i vilka lärarna: 1) väcker barnens nyfikenhet, 2) bekräftar barnets bidrag, 3) möjliggör mångsidigt utforskande samt 4) ställer innehållsfokuserade frågor. Nedan presenteras dessa ageranden med stöd i empiriska exempel som en del av sekvenser där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls.

Väcker barnens nyfikenhet

I sekvenserna där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls agerar lärarna på sätt som väcker barnens nyfikenhet för det matematiska innehållet med hjälp av röst och material. Exempel 1 visar en inledning till en aktivitet där det valda materialet väcker barnens nyfikenhet. Exemplet är del av aktivitet (A) och är planerad utifrån att barnen ska ges möjlighet att erfara det geometriska begreppet cirkel genom att bygga ett cirkelhus med klossar. Som en grund till huset har förskolläraren förberett en cirkelformad träplatta som är placerad på golvet mitt i rummet (se figur 1).

Exempel 1

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Förskolläraren: | [Sätter sig på golvet bredvid den cirkelformade träplattan] |
| 2 | Ville: | Vad är det här? [Tittar på träplattan och sätter sig framför den] |
| 3 | Ronja och Sara: | [Börjar titta på träplattan och sätter sig bredvid] |
| 4 | Förskolläraren: | Vad är det här! Vad är det här? Vad är det här för form? [Pratar med spänning i rösten. Drar handen runt cirkeln, barnen följer förskollärarens hand med blicken] |

Figur 1

Situationsbild från exempel 1: Barnen och förskolläraren sitter runt grunden till cirkelhuset



Exempel 1 visar hur den cirkelformade träplattan väcker barnens nyfikenhet. Träplattan är ny för barnen vilket kan bidra till deras nyfikenhet då de sätter sig vid träplattan utan uppmaning (tur 2–3). Ville är den första som uppmärksammar träplattan och visar nyfikenhet genom att fråga vad det är (tur 2), vilket i sin tur tycks väcka de andra barnens nyfikenhet (tur 3). Förskollärarens inledningsvis passiva agerande (tur 1) tillsammans med hur hon använder rösten när hon upprepar barnets fråga (tur 4) bidrar ytterligare till att väcka barns nyfikenhet. Förskollärarens passiva agerande (tur 1) medför att barnen på egen hand får upptäcka och utforska träplattan. Genom att förskolläraren med spänning i rösten upprepar Villes fråga (tur 4) tycks frågan väcka nyfikenhet hos barnen då de riktar sin uppmärksamhet mot förskolläraren. Förskolläraren riktar även barnens uppmärksamhet mot det planerade innehållet genom sin cirkelformade rörelse med handen samtidigt som hon frågar om träplattans form (tur 4).

I det empiriska materialet var det vanligt förekommande att en aktivitet tillfälligt avviker från det avsedda matematiska innehållet och tar olika sidospår. Vid dessa situationer kan förskolläraren med material och röst åter väcka barnens nyfikenhet för det planerade innehållet. Exempel 2, som är del av aktivitet (A), har tagit ett sidospår och förskolläraren väcker på nytt barnens nyfikenhet för det planerade innehållet.

Exempel 2

- 1 Förskolläraren: Å titta här! Här finns någonting! [Pratar med spänning i rösten och vänder sig om och pekar på en korg gömd under en filt]
- 2 Ville, Ronja och Sara: [Kryper snabbt fram till korgen]
- 3 Förskolläraren: [Plockar fram en hög med gula västar och lägger på golvet framför dem alla]
- 4 Ronja: Det är väst!
- 5 Sara: Jag vill ha den! [Tar en väst från golvet]
- 6 Förskolläraren: Jag har nämligen tänkt att vi ska leka att vi ska bygga ett cirkelhus! Ett cirkelhus! På cirkeln. Jag tänkte att vi ska vara byggjobbare. Byggjobbare. Å när man är byggjobbare är det bra att ha en sådan här väst.
- 7 Ville: [Tar upp en väst från golvet och försöker ta på sig den]

I exempel 2 har aktiviteten tagit ett sidospår där det planerade matematiska innehållet tillfälligt har lämnats. Förskolläraren pratar då med spänning i rösten samtidigt som hon uppmärksammar barnen på en filt där något är gömt under (tur 1). Under filten ligger gula västar som symboliserar barnens uppdrag att bygga ett cirkelhus. Rösten och att materialet är gömt tycks bidra till att barnens uppmärksamhet fångas och aktiviteten återgår till planerat innehåll (tur 2) med bygge av ett cirkelhus (tur 6).

Exempel 3 visar hur förskolläraren väcker barnens nyfikenhet utspelar sig i en situation där barnen får klättra upp på en steg. Exemplet är del av aktivitet (C) där barnen ges möjlighet att erfara begreppen ”högt” respektive ”långt”. Ett rum på avdelningen har förberetts med en steg och en projicerad måne på väggen ovanför stegen (se figur 2). Barnen och förskolläraren kommer in i rummet och barnen vet inte om vad som väntar dem där.

Exempel 3

- 1 Ola: [Går fram till stegen, står nära och följer den med blicken upp mot toppen. Läger en hand på ett steg och känner på den. Tittar på förskolläraren] Jag klättra opp!
- 2 Förskolläraren: Du klättrar upp! [Ola börjar klättra upp på stegen]

- 3 Ola: Jag är här uppe! Jag är här uppe! Jag känner måne! [Står högst upp på stegen och tittar ut över de andra]
- 4 Förskolläraren: Men Ola! Vad sa du? Har du varit högt uppe på månen?
- 5 Ola: Jaa!
- 6 Rico: [Går fram till stegen och tittar upp mot Ola] Ja ska det också!

Figur 2

Situationsbild från exempel 3: Ola står högst upp på stegen



I exempel 3 uppmärksammar Ola direkt stegen och går fram och tittar på den (tur 1). Materialet väcker hans nyfikenhet utan behov av förskollärarens agerande. Förskolläraren bekräftar Olas önskan om att klättra upp på stegen (tur 2). Väl uppe på stegen uttrycker Ola sin entusiasm över sin höga position (tur 3) vilken möjliggörs av just stegen. Möjligheten att uppleva lägesbegreppet genom materialet bidrar till att aktiviteten engagerar. Olas interaktion med materialet sprider i sin tur nyfikenheten till Rico (tur 6).

Bekräftar barnets bidrag

Sekvenserna där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls visar att lärarna bekräftar barnen individuellt. Alla bidrag från barn bekräftas – oavsett om de är frågor eller påståenden, och oavsett om de handlar om det planerade innehållet eller inte. Förskolläraren visar samma positiva engagemang och intresse för alla bidrag från barn, samtidigt som de håller kvar matematik som centralt i aktiviteten, även om den tillfälligt lämnas. I exempel 4 sitter förskolläraren och barnen på golvet. Exemplet är del av aktivitet (B) och består i att barnet letar efter cirklar i en korg med klossar av varierande geometriska former.

Exempel 4

- 1 Greta: Jag hittat cirkel! [Håller upp en cylinder mot förskolläraren med den cirkelformade basytan mot förskolläraren]
- 2 Förskolläraren: Ja, du har hittat en cirkel! [Ler uppmuntrande mot Greta]

Exempel 4 visar hur förskolläraren bekräftar ett initiativ från Greta. Förskolläraren bekräftar genom att upprepa Gretas verbala uttryck (tur 2). Bekräftelsen uppmuntrar inte enbart Greta att utforska vidare, den validerar även Gretas identifiering av formen och användning av begreppet cirkel. På så sätt kan förskollärarens upprepande av barnets verbala uttryck ses som ett pedagogiskt tillvägagångssätt för att bekräfta barnets bidrag.

Oavsett om barns inspel direkt relaterar det planerade matematiska innehållet eller inte visar förskolläraren intresse och ger tid till barnets inspel. Exempel 5 visar bekräftelse av barnets bidrag även när det innebär att det matematiska innehållet tillfälligt lämnas. I exemplet sitter förskolläraren och barnen på golvet runt en cirkelformad träplatta. Exemplet är del av aktivitet (A) där plötsligt ett av barnen gör ett inspel i form av en påhittad upptäckt (se figur 3).

Exempel 5

- 1 Förskolläraren: Å, titta här! Här finns ju en cirkel till, inuti ju. [Drar fingret i den inre cirkeln]
- 2 Sara: Jag nyckelpiga! Hallå lyssna! Titta, jag ser en nyckelpiga där bakom. Där! [Pekar på plattans innersta cirkel och lutar sig fram närmare plattan]
- 3 Ville: [Lutar sig fram närmare plattan]
- 4 Förskolläraren: En nyckelpiga?! [Lutar sig fram närmare plattan]
- 5 Sara: Ja, jag ser!
- 6 Ville: Var då? [Lägger sig på magen med ansiktet mot plattan]
- 7 Sara: Där bakom lite. [Pekar på den innersta cirkeln]
- 8 Sara: Titta, här är också en nyckelpiga! [Går med fingrarna på plattan och skrattar till]
- 9 Förskolläraren: Å titta här! Här finns någonting. [Vänder sig om och pekar på en korg gömd under en filt]
- 10 Ville, Ronja och Sara: [Kryper snabbt fram till korgen]

Figur 3

Situationsbild från exempel 5: Barnen och förskolläraren tittar efter nyckelpigan



Exempel 5 visar på ett inspel från Sara som inte relaterar till det planerade matematiska innehållet, men som bekräftas av förskolläraren. Med stor inlevelse berättar Sara om en påhittad nyckelpiga (tur 2–7). Saras inspel berör inte det planerade innehållet men förskolläraren bemöter hen-

nes inspel med tid och intresse (tur 4). För att aktiviteten ska kunna fortsätta som målorienterad matematikundervisning, är det dock viktigt att förskolläraren lyckas föra tillbaka fokuset på det planerade innehållet. När Sara bryter fantiserandet om nyckelpigan (tur 8) återför förskolläraren fokus till det planerade innehållet (tur 9–10).

Möjliggör mångsidigt utforskande

Sekvenserna där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls samtidigt visar att lärarna möjliggör mångsidigt utforskande av det planerade innehållet genom att inkludera flera olika representationsformer. I flera av de observerade sekvenserna ger lärarna barnen möjlighet att erfara fler representationsformer utöver det verbala. Detta gäller både när lärarna själva uttrycker begrepp i interaktion med barnen och när de skapar möjligheter för barnen att uttrycka begrepp. Utöver att förskolläraren möjliggör för barnen att säga och höra begreppet, framträder även möjligheten att se, göra och känna då kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls. I exempel 6 sitter förskolläraren och barnen framför en korg med klossar av olika geometriska former. Exemplet är del av aktivitet (B) med planerat innehåll utifrån begreppet cirkel.

Exempel 6

- 1 Förskolläraren: Det här är en cirkel, titta Ville! Den är alldeles rund. Känn Ville! Den är en cirkel. [Drar med fingret runt cylinderns basyta och lämnar över den till Ville]
- 2 Ville: [Tar emot klossen och känner och tittar på den]

Exempel 6 visar hur förskolläraren parallellt med verbal representation av begreppet cirkel skapar förutsättning för Ville att fokusera på klossändens form, både genom att se och känna formen (tur 1). Ville uppmuntras att titta när förskolläraren drar med fingret runt cirkeln, och att känna cirkeln genom att förskolläraren lämnar över klossen till Ville. Förskollärarens agerande att erbjuda andra representationsformer parallellt med verbal representationsform av begreppet bidrar troligen till möjligheten att koppla klossen till begreppet cirkel.

I exempel 7 pågår en buss-lek, där förskollärarens möjliggörande av mångsidigt utforskande framträder som ett agerande där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls. Exemplet är del av aktivitet (D) där rader av stolar agerar som buss. Två av barnen svårt att komma överens om vem som ska sitta längst fram, det vill säga i leken vara chaufför (se figur 4). Det planerade matematiska innehållet för aktiviteten är lägesbegreppen först, sist och bredvid.

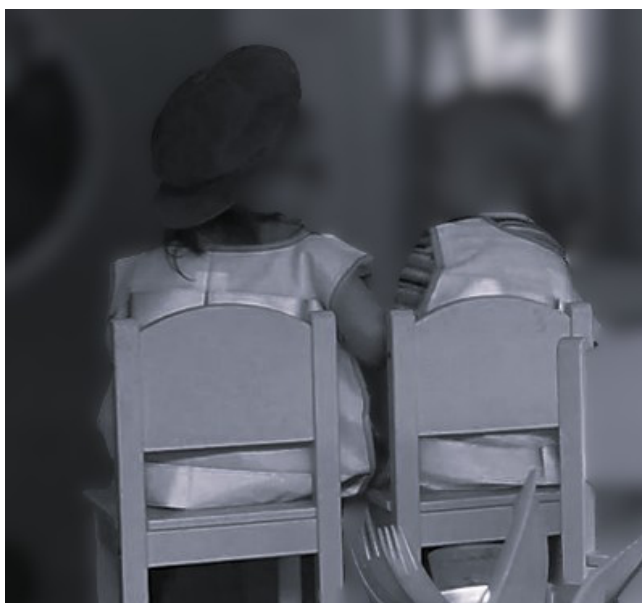
Exempel 7

- 1 Gina och Ralf: [Bråkar om vem som ska sitta längst fram och styra bussen. De båda försöker placera sin egen stol längst fram än den andres]
- 2 Förskolläraren: Vet ni vad! Ni kan sitta bredvid varandra, det kan vara två busschaufförer. Ni kan sitta bredvid, bredvid.
- 3 Gina: Neej!
- 4 Ralf: Nejen! [Försöker ta bort Ginas stol som står framför sin egen stol]
- 5 Förskolläraren: Du kan sitta bredvid!
- 6 Gina: Nää!
- 7 Förskolläraren: Det blev inte så bra, blev det ju inte nu. Sitta bredvid?
- 8 Gina: Jag vill inte! [Barnen bråkar ohörbart genom att skrika i mun på varandra]

- 9 Förskolläraren: Oj, oj, oj! Hur ska detta gå? Vem ska vara busschaufför? Vi kan väl ha två busschaufförer? Sitta bredvid! [Visar genom att klappa i golvet bredvid Ralf, Gina tittar]
- 10 Gina: [Tar sin stol och sätter den bredvid Ralfs stol]
- 11 Förskolläraren: Så! Nu har vi två busschaufförer.
- 12 Ralf: Sitter fram!
- 13 Förskolläraren: Ni sitter fram!
- 14 Gina och Ralf: [Låtsaskör bussen]

Figur 4

Situationsbild från exempel 7: Gina och Ralf sitter bredvid varandra.



Exempel 7 visar hur förskolläraren till en början uttrycker begreppet bredvid enbart i verbal representationsform, Gina och Ralf är då övertygade om att "inte sitta bredvid" (tur 1–8). När förskolläraren ger förutsättning att se begreppet i ett görande, genom att förskolläraren klappar i golvet (tur 9), ändrar Gina sitt agerande och sätter sig bredvid Ralf (tur 10). Vidare ges förutsättning att uttrycka bredvid i ett görande då Gina och Ralf ges möjlighet att själva utföra begreppet i handling genom att flytta stolarna utan förskollärarens inblandning (tur 10). Ralf försäkrar sig om att han fortfarande sitter fram, trots att Gina sitter bredvid (12). Yttrandet bekräftas av förskolläraren (13) och Gina och Ralf fortsätter leken genom att de båda låtsaskör bussen (tur 14). Förskolläraren möjliggör uttryck av begreppet bredvid i flera representationsformer som ger förutsättning att både höra, se och göra.

Exempel 8 visar hur förskollärarens möjliggörande av mångsidigt utforskande bidrar till barnens utforskande av det matematiska begreppet cirkel. Exemplet är del av aktivitet (A) med avsikt att gruppen gemensamt ska bygga ett cirkelhus med klossar på den cirkelformade träplattan (se figur 5).

Exempel 8

- 1 Förskolläraren: Vad är det här! Vad är det här? Vad är det här för form? [Drar handen runt cirkeln, barnen tittar]
- 2 Ville, Ronja och Sara: [Tittar hur förskolläraren drar handen runt plattan]

- 3 Sara: Vad är det här för form? [Drar handen runt cirkeln likadant som förskolläraren gjorde]
- 4 Ville: Vad är det? [Lägger handen på plattan]
- 5 Ronja: [Lägger handen och drar den på plattan]
- 6 Förskolläraren: Det är en cirkel ... Som är rund. [Drar handen runt cirkeln upprepade gånger]
- 7 Sara: En cirkel!

Figur 5

Situationsbild från exempel 8: Sara drar handen runt cirkeln



I exempel 8 riktar förskolläraren till en början fokus mot det planerade begreppet cirkel utan att uttrycka cirkel verbalt (tur 1). Genom den fysiska träplattan ges barnen möjlighet att visuellt erfara begreppet, vilket även förstärks genom att förskolläraren drar handen runt cirkeln (tur 1). Träplattans placering på golvet framför gruppen möjliggör barnens taktila utforskande (tur 3–5). Det taktila utforskandet sker på barnens initiativ och samtliga barn deltar utan uppmaning. Därefter uttrycker förskolläraren den verbala representationen (tur 6). Sara upprepar förskollärarens fråga och gör en cirkelformad rörelse på träplattan (tur 3) samt uttrycker sig verbalt (tur 7). Ville upprepar förskollärarens fråga och känner på träplattan (tur 4). Ronja rör vid plattan (tur 5). Variationer som framträder i barnens agerande och uttryck av begreppet stärker vikten av att möjliggöra utforskande där flera uttryckssätt främjas.

Ställer innehållsfokuserade frågor

Sekvenserna där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls visar hur lärarna ställer frågor. Frågorna har det gemensamma att de ger möjlighet för barnen att reflektera över matematiska begrepp samt uttrycka idéer om och med begrepp. Frågorna bidrar även till att barns fokus riktas mot det planerade innehållet. De frågor som identifierades då kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls är av två typer: 1) frågor som bemöter barns osäkerhet genom att fråga på nytt, 2) fyll-i-frågor. Ett empiriskt exempel på den förstnämnda typen ges i exempel 9. Exemplet är del av aktivitet (E) där en förskollärare och fyra barn deltar i en pågående lek som utspelar sig kring ett födelsedagskalas. Barnen har med lekmaterial dukat upp för fika, däribland ett fat med fyra kakor på rad. Det matematiska syftet i aktiviteten är begreppet mitten.

Exempel 9

- 1 Förskolläraren: Jag vill ha lite småkakor. Är du sugen på en kaka? [Tittar på Olga]
- 2 Olga: Jag vill ha!
- 3 Förskolläraren: Då får du bara ta de som är i mitten. Vilka är i mitten? [Håller fram ett fat med fyra kakor på rad]
- 4 Olga: Den! [Pekar på en kaka]. Nä, ingen! [Drar tillbaka handen och tittar på kakorna]
- 5 Förskolläraren: Ingen är i mitten?
- 6 Olga: Nää!
- 7 Förskolläraren: Jo! Vilka kan vara i mitten här? [Med betoning på "vilka"]
- 8 Olga: Dom två! [Pekar på de två kakorna i mitten]
- 9 Förskolläraren: Jaa! Dom två ja. Varsågod!

I exempel 9 utmanar förskolläraren Olga och det framträder en osäkerhet hos Olga då hon uppmanas ta kakorna i mitten (tur 4). Olgas svar att ingen kaka är i mitten (tur 5–6) kan tyda på idén av det matematiska begreppet mitten som den placering som har lika många kakor på varsin sida, vilket i fallet med fyra kakor är mellanrummet mellan kaka två och tre, där ingen kaka finns. Genom att förskolläraren ställer frågan på nytt (tur 7) vilket i det specifika exemplet också innebar en omformulering och betoning på "vilka", ges Olga möjlighet till ytterligare reflektion (tur 8). Hur situationen skulle ha fortlöpt om inte förskolläraren hade upprepat frågan går inte att förutse. Analysen belyser dock betydelsen av vad det kan innebära att ställa frågor.

Den andra typen av fråga som utgör ett agerande i de analyserade sekvenserna är fyll-i-frågor. Fyll-i-frågor innebär att förskolläraren ställer en fråga till barnet, antingen a) om det matematiska begreppet eller b) med det matematiska begreppet. En fyll-i-fråga om begreppet går ut på att förskolläraren påbörjar en mening där det matematiska begreppet utesluts och barnen ges möjlighet att avsluta meningen. Intentionen är att barnet ska avsluta meningen genom att verbalt uttrycka det matematiska begreppet. En fyll-i-fråga med det matematiska begreppet medför att förskolläraren ger en uppmaning där barnet ges möjlighet att utföra det matematiska begreppet i en handling.

Ett empiriskt exempel på fyll-i-fråga om det matematiska begreppet återfinns i exempel 10. Exemplet är del av aktivitet (C) och behandlar de matematiska begreppen högt upp och långt ner. Barnet har på egen hand klättrat upp för en stega som tagits in på avdelningen för att göra det möjligt att uppleva begreppen högt och lågt (se figur 6). Stegen har en sådan höjd att den imponerar på barnen, förskolläraren finns hela tiden nära till hands vid behov.

Exempel 10

- 1 George: Ni kan inte ta mig! Ni kan inte ta mig! [Står på stegen]
- 2 Förskolläraren: Nä, det kan jag inte, du är så ...? [Sträcker armarna upp i luften]
- 3 George: Här uppe, högt uppe så jag känner månen!
- 4 Förskolläraren: Ja, du är så högt uppe så du känner månen!

Exempel 10 visar hur förskollärares agerande genom att ställa en fyll-i-fråga (tur 2) kan leda till att barnet verbalt uttrycker det matematiska begreppet (tur 3). På så sätt kan barns idéer om begreppet framträda vilket kan utgöra viktig information och stöd för fortsatt undervisning.

Figur 6

Situationsbild från exempel 10: George står högst upp på stegen



Ett empiriskt exempel på fyll-i-fråga *med* det matematiska begreppet återfinns i exempel 11. Exemplet är del av aktivitet (F) där en förskollärare och fyra barn är i en pågående lek av ett födelsedagskalas. Barnen har med lekmaterial dukat upp för fika och det matematiska syftet i aktiviteten är lägesbegrepp (se figur 7).

Exempel 11

- 1 Förskolläraren: Beata, kan du sätta den på nedersta hyllan i kylskåpet? [Räcker över en flaska]
- 2 Beata: [Placerar flaska på nedersta hyllan]
- 3 Förskolläraren: Å kan du sätta den på mellersta hyllan i kylskåpet? [Räcker över en ny flaska]
- 4 Beata: [Placerar flaska på mellersta hyllan]
- 5 Förskolläraren: Å så sätter du denna högst upp! [Räcker över en ny flaska]
- 6 Beata: [Placerar flaska på översta hyllan]

Figur 7

Situationsbild från exempel 11: Beata går med en flaska till kylskåpet



Exempel 11 visar hur förskollärares agerande genom att ställa fyll-i-frågor (tur 1, 3 och 5) kan leda till att barnet aktivt uttrycker det matematiska begreppet i en handling (tur 2, 4 och 6). Även på detta sätt kan barns idéer om begreppet framträda vilket kan utgöra viktig information och stöd för fortsatt undervisning.

Summering av resultat

Sammantaget visar analysen av de sekvenser där både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls att förskollärare väcker barnens nyfikenhet, bekräftar barnets bidrag, möjliggör mångsidigt utforskande samt ställer innehållsfokuserade frågor. Förskollärare väcker barnens nyfikenhet för det planerade matematiska innehållet med hjälp av röst och material. Barnens bidrag bekräftas genom att förskollärare visar samma positiva engagemang och intresse för alla bidrag, samtidigt som matematiken fortsätter vara central i aktiviteten. Förskollärare möjliggör mångsidigt utforskande genom att erbjuda flera uttryckssätt, särskilt verbalt, taktilt och visuellt. Lärarnas agerande att ställa innehållsfokuserade frågor sker genom att upprepa frågor eller ställa fyll-i-frågor. När syftet är att undervisa matematiska begrepp lekresponsivt, visar studien ovan nämnda ageranden hos lärarna i sekvenser då intersubjektivitet upprätthålls.

Diskussion

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning med fokus på förskollärares agerande. Tidigare forskning visar att intersubjektivitet tenderar att framträda i barns självvalda aktiviteter (Siraj-Blatchford, 2010), vilket mot bakgrund av aktuell studie kan nyanseras. I aktuell studie med enbart planerade och lärarinitierade aktiviteter observerades intersubjektivitet i samtliga undervisningssituationer. Barns självvalda aktiviteter bör därmed inte ses som en motpol till planerad och lärarinitierad aktivitet avseende möjligheten till intersubjektivitet. Detta innebär teoretiskt att fokus behöver förskjutas från aktivitetstyp till interaktionskvalitet, och praktiskt att förskollärare kan arbeta målinriktat med att etablera intersubjektivitet även i strukturerade undervisningssituationer.

I resultatet har förskollärares agerande i sekvenser där kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls presenterats, nämligen: förskollärare väcker barnens nyfikenhet, bekräftar barnets bidrag, möjliggör mångsidigt utforskande samt ställer innehållsfokuserade frågor. När barns nyfikenhet väcks uppstår i stunden ett intresse för det som sker. Detta kan vara anledningen till att väcka nyfikenhet framträder i förskollärares agerande då intersubjektivitet upprätthålls. Tidigare studier visar på ett liknande sätt att en utgångspunkt i barns intressen är av stor vikt för att möjliggöra etablering av intersubjektivitet (Kukkonen & Chang-Kredl, 2018; Pramling m.fl., 2019; Sheridan m.fl., 2011; Whittington & Floyd, 2009). Betydelsen av detta ligger i att nyfikenhet kan förstås som en ingång till gemensamt meningsskapande. Om förskollärare aktivt arbetar med att väcka nyfikenhet kan det leda till att barn engageras i det matematiska innehållet. Lärarna i studien använder både röst och material med avsikt att väcka barnens nyfikenhet.

Vidare responderade lärarna kontinuerligt och individuellt på barnens respons och anpassade sina handlingar utifrån dessa. I LRU är dubbel responsivitet centralt (Pramling m.fl., 2019) och vikten av individuell respons stärks även av tidigare studier som lyfter betydelsen av en-till-en-interaktion mellan förskollärare och barn (Sheridan m.fl., 2011; Siraj-Blatchford, 2010). Lärarnas responsivitet på barnens responser ledde ibland till sidospår där det matematiska innehållet tillfälligt lämnades. Dessa sidospår verkar emellertid vara oundvikliga och enligt Fleer (2010) spelar de en viktig roll i ett tillåtande klimat för barns reflektioner och idéer. Ett sådant klimat utgör en grundläggande förutsättning för etablering av intersubjektivitet (Fleer, 2010).

Andra studier visar dock att målorientering kan utebli när samtliga barninitiativ bekräftas av förskollärare (Björklund & Palmér, 2019) och att lek kan överta fokus då matematik integreras i lekaktiviteter (Clements & Sarama, 2011). I denna studie blev det dock tydligt att lärarnas bekräftelse av barnens bidrag som ledde till sidospår följdes av en återföring av barnens fokus till det planerade innehållet. Detta understryker betydelsen av att förskollärares responsivitet vid målorienterad undervisning inte enbart innefattar att bekräfta barnens initiativ, utan även att styra interaktionen tillbaka till det didaktiska målet. En viktig slutsats är därför att responsivitet och målorientering inte behöver stå i motsats till varandra, utan kan samexistera genom förskollärares agerande. Det innebär i praktiken att förskollärare antar en lyhörd men samtidigt riktad responsivitet, där barns initiativ tas tillvara utan att undervisningens innehåll förlorar riktning. Resultaten bidrar till att nyansera förståelsen av planerad och spontan undervisning genom att visa att dessa inte utgör en dikotom uppdelning. I stället framträder hur undervisningen rör sig mellan dessa poler, där planerade matematiska intentioner samspelar med barns spontana initiativ i en dynamisk balans. Barns lek, tankar och handlingar påverkar vad som blir möjligt att undervisa, samtidigt som undervisning alltid har en riktning som är planerad, antingen i stunden eller i förväg. Lekresponsiv undervisning framstår därmed inte som antingen planerad eller spontan, utan som en praktik där olika grader av planering och spontanitet kontinuerligt samverkar.

I linje med tidigare studier visar resultatet att undervisning som innefattar flera olika representationer kan ge förutsättningar för barn att förstå komplexa matematiska idéer och begrepp (Van Oers, 2010; Ainsworth, 2006). I studien gavs barnen möjlighet att säga, höra, se, göra och känna matematiska begrepp. Jämfört med Lesh (1981) och Duval (2006) gjorde lärarna i denna studie en skillnad på om barnen gavs möjlighet att "möta" respektive "uttrycka" begrepp då det gäller att möjliggöra mångsidigt utforskande. Medan tidigare studier betonar "uttryck" av matematiska begrepp genom olika representationsformer (Lesh, 1981; Duval, 2006), synliggör denna studie hur undervisning kan skapa förutsättningar för både att "möta" och att "uttrycka" begrepp. Detta är betydelsefullt eftersom det pekar på att undervisning av matematiska begrepp med yngre barn inte enbart bör fokusera på att möjliggöra "uttryck", utan även "möta" begrepp. En praktisk implikation är att förskollärare behöver skapa förutsättning för båda i undervisningen, så att barn ges möjlighet att erfara matematik med flera representationsformer men också flera sinnen.

Det sista agerandet hos lärarna då intersubjektivitet upprätthålls var att de ställde innehållsfokuserade frågor. Vikten av att ställa frågor understryks av tidigare forskning som visar att förskollärares frågor som uppmuntrar barn att verbalisera sina intryck kan leda till att intersubjektivitet etableras (Lagerlöf m.fl., 2014). Utmärkande för frågorna i denna studie var att de gav barnen möjlighet att reflektera över det matematiska begreppet samt uttrycka tankar och idéer om och med begreppet. Från ett lekresponsivt perspektiv kan detta relateras till stöttning, där förskollärarens frågor ger barnet stöd i syfte att förstå och utveckla kunskap kring ett visst innehåll (Pramling m.fl., 2019). Enligt studiens resultat kan det handla om att fråga barnet på nytt för att uppmuntra och stimulera reflektion och fyll-i-frågor för att ge förutsättning att uttrycka det matematiska begreppet. Resultatet visar därmed att innehållsfokuserade frågor kan vara väsentliga för om interaktionen möjliggör lärande av matematiska begrepp. Detta innebär att innehållsfokuserade frågor kan fungera som ett didaktiskt redskap.

LRU, i betydelsen att lek och undervisning samverkar i en integrerad process, förutsätter ett gemensamt fokus på såväl lekram som på innehåll (Pramling m.fl., 2019). Fler (2011) beskriver ett sådant gemensamt fokus genom begreppen kontextuell och konceptuell intersubjektivitet. Analysen visade att vissa sekvenser präglades av kontextuell intersubjektivitet, andra av koncept-

tuell intersubjektivitet och ytterligare andra av en kombination av båda. Sekvenser där enbart kontextuell intersubjektivitet upprätthölls resulterade i lek utan matematiskt innehåll. Detta ligger i linje med tidigare studier som visat att matematiskt innehåll ofta kan hamna i bakgrunden även i aktiviteter som syftar till matematikundervisning (Björklund, 2014). Sekvenser där endast konceptuell intersubjektivitet upprätthölls innebar däremot att responsiviteten till leken uteblev vilket står i kontrast till intentionen att lek ska utgöra grunden för barns utveckling och lärande (Skolverket, 2025) och till den grundläggande idén med lekresponsiv undervisning (Pramling m.fl., 2019). Tidigare studier visar dock att det inte är självklart att förskollärare aktivt deltar i barns lek (Fleer, 2010; Walsh m.fl., 2019), vilket står i motsättning till såväl LRU som kontextuell intersubjektivitet. Lekresponsiv matematikundervisning om matematiska begrepp innebär att både kontextuell och konceptuell intersubjektivitet upprätthålls där förskollärare aktivt deltar i lek och balanserar mellan lekens spontana karaktär och undervisningens målorientering. En övergripande implikation av detta är att kvalitet i lekresponsiv matematikundervisning kan förstås som förmågan att samtidigt upprätthålla lekens mening och det matematiska innehållets riktning. Resultatet tydliggör därmed att förskollärares aktiva och medvetna agerande är avgörande för att balans mellan lek och matematikundervisning ska uppstå.

Sammanfattat visar studiens resultat på förskollärares agerande i sekvenser då intersubjektivitet upprätthålls i lekresponsiv matematikundervisning. Fyra ageranden har här presenterats och diskuterats separat, men poängteras bör att de i empirin kunde framträda parallellt eller i följd i samma sekvens. Tidigare forskning visar att sådana kombinationer är nödvändiga för att stödja barns matematiklärande. Enbart tillgång till olika representationsformer är inte tillräckligt, eftersom det även krävs att förskollärare aktivt riktar barns uppmärksamhet mot det specifika matematiska innehållet (Björklund & Palmér, 2020). Således bör de fyra ageranden ses som aspekter av en helhet i sekvenser då intersubjektivitet upprätthålls i lekresponsiv matematikundervisning. Detta kan innebära att analys av undervisningskvalitet bör rikta uppmärksamhet mot mönster i förskollärares agerande snarare än isolerade strategier.

Slutligen följer här några begränsningar av studiens resultat. Att identifiera sekvenser där intersubjektivitet upprätthålls medför vissa utmaningar. En sådan utmaning är att intersubjektivitet inte nödvändigtvis är observerbart, vilket medför att studien enbart behandlat intersubjektivitet som är observerbar i förskollärares och barns ageranden. Att studien genomfördes med ett begränsat antal förskollärare och barn i åldersgruppen två till tre år kan vidare påverka överförbarhet av resultaten då variationer i pedagogiska miljöer, resurser, barns ålder och kulturella skillnader kan ha inflytande på såväl intersubjektivitet som lekresponsiv matematikundervisning. Dock är avgränsningen gällande barns ålder motiverad utifrån bristen på matematikdidaktisk forskning med detta fokus (Tirosh m.fl., 2020). För att ytterligare fördjupa kunskaperna om intersubjektivitet i lekresponsiv matematikundervisning krävs fler studier, till exempel studier som undersöker kombinationer av de fyra ageranden och deras eventuella implikationer.

Tack

Författaren vill tacka barnen och arbetslagen för deras medverkan. Utan er, ingen studie.

Referenser

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande: Småbarns möten med matematik*. Åbo Akademis förlag.

- Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool - a study of goal-oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380–394. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.988603>
- Björklund, C., Magnusson, M. & Palmér, H. (2018). Teachers' involvement in children's mathematizing – beyond dichotomization between play and teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 469–480. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487162>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens mål-orientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27301>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Bryman, A., Nilsson, B., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Samhällsvetenskapliga metoder* (4 uppl.). Liber.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968–970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Fleer, M. (2011). The development of motives in children's play. I M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fleer (Red.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (s. 79–96). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139049474.008>
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development. Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844836>
- Fridberg, M., Jonsson, A., Redfors, A. & Thulin, S. (2019). Teaching chemistry and physics in preschool: A matter of establishing intersubjectivity. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2542–2556. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1689585>
- Henriksson, A., Leden, L., Fridberg, M. & Thulin, S. (2023). Play-activities with scientific content in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 53, 261–270. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01593-6>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.
- Kukkonen, T. & Chang-Kredl, S. (2018). Drawing as social play: Shared meaning-making in young children's collective drawing activities. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 74–87. <https://doi.org/10.1111/jade.12116>
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2014). Playing, new music technology and the struggle with achieving intersubjectivity. *Journal of Music, Technology and Education*, 7(2), 199–216. https://doi.org/10.1386/jmte.7.2.199_1

- Lanphear, J. & Vandermaas-Peeler, M. (2017). Inquiry and intersubjectivity in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 597–614. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1348412>
- Lesh, R. (1981). Applied mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 235–264. <https://doi.org/10.1007/BF00305624>
- Lundström, M. (2015). *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/38860>
- Palmér, H. & Björklund, C. (2016). Different perspectives on possible – desirable – plausible mathematics learning in preschool. *NOMAD Nordic Studies in Mathematics Education*, 21(4), 177–191. <https://doi.org/10.7146/nomad.v21i4.148752>
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27289>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. <https://doi.org/10.1080/0141192042000234665>
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. I Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Red.), *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project* (s. 149–165). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862063>
- Siraj-Blatchford, J. & MacLeod-Brudenell, I. (1999). *Supporting science, design and technology in the early years*. Open University Press.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden - A profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415–437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 reviderad 2025*. Norstedts Juridik.
- Tirosh, D., Tsamir, P., Levenson, E. S. & Barkai, R. (2020). Setting the table with toddlers: A playful context for engaging in one-to-one correspondence. *ZDM Mathematics Education*, 52, 717–728. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01126-9>
- Van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23–37. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
- Walsh, G., McGuinness, C. & Sproule, L. (2019). “It’s teaching... but not as we know it”: Using participatory learning theories to resolve the dilemma of teaching in play-based practice. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1162–1173. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369977>
- Waters, J. & Bateman, A. (2015). Revealing the interactional features of learning and teaching moments in outdoor activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 264–276. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.798099>
- Whittington, V. & Floyd, I. (2009). Creating intersubjectivity during socio-dramatic play at an Australian kindergarten. *Early Child Development and Care*, 179(2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/03004430802667054>

Författarpresentation

Maria Lundvin 

Maria Lundvin är doktorand i matematikdidaktik vid Linnéuniversitetet och ingår i forskarskolan PRECEC med inriktning mot lekresponsiv undervisning. Med en bakgrund som förskollärare riktar hon sitt forskningsintresse mot förskolans matematikundervisning i relation till lek.