

# Ett drömspel: En lärarstudent utmanar gymnasieelever att tolka Strindberg

*Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm*

## ABSTRACT

In this study, we follow a student teacher who has been given the assignment in her first school placement to work with August Strindberg's *A Dream Play*, in Year 2 of upper secondary school. The class she is teaching consists of 22 boys in the technology programme. Her challenge, as she herself expresses it, is how to get the pupils to experience *A Dream Play* as a meaningful text that concerns them and their lives. The theoretical frame of reference consists of theory of literature instruction, and a model of investigative-oriented literature instruction is used in the analysis to show how the teacher student carries out instruction and challenges the pupils to use different kinds of interpretative strategies. The results indicate that this instruction involves a number of features that characterise such literature teaching practice, for example, by giving pupils opportunities to connect their own experiences to Strindberg's play, and having them use their own interpretations and experiences to create a video. In this way, the instruction becomes situated in the classroom context and has an aesthetic and creative dimension. The pupils are also challenged to do a close reading of an excerpt and try out their interpretations in dialogue with their classmates.

**Keywords:** student teacher, literature didactics, literature in education, interpretative strategies

### KATARINA REJMAN

*FD, Lektor i svenskämnets didaktik  
Institutionen för språkdidaktik  
Stockholms universitet  
E-post: katarina.rejman@isd.su.se*

### ELISABETH ZETTERHOLM

*Biträdande professor i svenska som andraspråk  
Institutionen för kultur och samhälle  
Linköpings universitet  
E-post: elisabeth.zetterholm@liu.se*

## INLEDNING

Skönlitteraturen tillskrivs i gymnasiets kursplan i svenska flera stora uppdrag. Den ska utgöra en källa för "självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar" (Skolverket, 2011a, s. 160). Skönlitteraturen ska också "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv" (Skolverket, 2011a, s. 160). I föreliggande studie möter vi en student som fått uppdraget att undervisa en sekvens i kursen Svenska 2 i gymnasiet. I kursen behandlas "Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker" (Skolverket, 2011a, s. 169). Här ingår således olika *estetiska texter*, texter som definieras av sin estetiska funktion (Hansen, 2017, s. 41), och läroplanens formulering pekar på den textbredd kursen ska erbjuda. I kursens centrala innehåll ingår också att studera "hur skönlitteratur har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den påverkat samhällsutvecklingen" (Skolverket, 2011a, s. 169). Formuleringen antyder att skönlitteraturen har samhällsrelevans och att studera hur den relevansen gestaltar sig är ett uppdrag för kursen. Inom den här ramen utformar lärare och lärarstudenter undervisning, och utmaningarna kan vara många. En sådan utmaning kan till exempel vara uppfattningen att elever har ett bristande intresse för läsning. Enligt den senaste PISA-utvärderingen uppger 57 % av eleverna i årskurs 9 att de läser enbart om de måste (Skolverket, 2019). En annan utmaning kan vara det motstånd den skönlitterära texten bjuder läsaren (Bergman, Hultin, Lundström & Molloy, 2009). Det är inte enbart det litterära språket som kan utgöra ett hinder för läsningen, skönlitterära verk bjuder också andra typer av motstånd. Textens struktur, kulturella anspelningar, tidsaspekter samt kreativa och kanske motsägelsefulla innehåll kan också utmana läsaren (jfr. Hall, 2005; Johansson, 2015). En kanske banal men nog så verklig utmaning för både lärare och elever kan handla om vilken tid på terminen undervisningen sker. Sent på våren när alla betygsgrundande uppgifter är gjorda är eleverna trötta och inte alltid motiverade att arbeta med uppgifter som inte påverkar betyget. Det är i den situationen lärarstudenten befinner sig när vi följer henne på hennes första kurs i verksamhetsförlagd utbildning (VFU).

Mot den här bakgrunden, och med kännedom om att många elever ställer sig oförstående till nyttan med att läsa skönlitteratur eller "känna till döda författare" (Olin-Scheller, 2006, s. 49) är lärarens iscensättning av undervisningen betydelsefull. Frågan om varför man ska läsa litteratur har under hela 2000-talet varit högaktuell, bland annat för att "litteraturens särställning som bildningens grundpelare inte längre är aktuell" (Nordberg, 2020, s. 10). Men enligt Nordberg får frågor med samhällsrelevans, till exempel frågor om värdegrund och existentiella frågor, både djup och nya dimensioner när skönlitteratur används som utgångspunkt för arbetet i undervisningen. När elever upplever inlevelse och utblickande diskussioner kan de sätta sig in i ämnen och "de kan bli medvetna om vad fiktionen kan ha för betydelse för deras världsuppfattning och självbild" (Nordberg, 2020, s. 55). Hur den litterära texten introduceras och görs relevant och angelägen, hur elevernas läsning stöds och uppmärksammas är didaktiska frågor läraren har ansvaret för (Bergman m.fl., 2009; Liberg, 2017; Molloy, 2011). Att läraren har en klar uppfattning om varför man läser litteratur i skolan är av betydelse (Bergman m.fl., 2009; Nordberg, 2020; Vischer Bruns, 2011; Öhman, 2015).

I den här studien följer vi en lärarstudent, vi kallar henne Frida, som fått i uppgift att arbeta med Strindbergs pjäs *Ett drömspel*. Hon uttrycker att det är en utmaning att få gymnasieeleverna att uppleva *Ett drömspel* som en meningsfull text som berör dem och deras liv.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att undersöka hur en lärarstudent planerar, genomför och reflekterar över litteraturundervisning under sin VFU. Studien söker svar på forskningsfrågorna:

- Vilka didaktiska utmaningar identifierar lärarstudenten inför undervisningen?
- Enligt vilka didaktiska principer genomför studenten undervisningen i klassrummet?
- På vilka sätt utmanar hon eleverna att engagera sig och fördjupa sin förståelse av texten?
- Vilken elevrespons kan man se i dialogen mellan lärarstudenten och eleverna?

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien utgår från allmändidaktisk och litteraturdidaktisk teori, med fokus på *undersökningsorienterad litteraturdidaktik* (Hansen, 2017). I ett allmändidaktiskt perspektiv är lärarens roll för planering och genomförande central, medan den specifikt litteraturdidaktiska diskursen ofta handlar om texten (t.ex. Iser, 1980), läsaren (t.ex. Fish, 1980) och transaktionen mellan text och läsare (Rosenblatt, 2002). *Reader respons-teorierna* riktar intresset mot hur olika läsare förstår och tolkar en text (t.ex. Rosenblatt, 2002). Över tid kan man se hur trenden gått från fokus på författarens intentioner och en traditionell textnära, kritisk läsning av texten mot ett ökat intresse för läsarens tolkningar och upplevelser (Hall, 2005). Läroplanerna, varken den för grundskolan (Skolverket, 2011b) eller den för gymnasiet (Skolverket, 2011a) dikterar några kanonlistor, och all litteratur, även klassiska verk, läses och tolkas med respekt för *läsarens* bakgrund – som exempelvis kön, etnicitet och språk (Hall, 2005). Genom att välja arbetsformer som involverar eleverna och låter deras röster höras kan kunskapsuppdraget som handlar om ”centrala svenska /.../ skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang” (Skolverket, 2011a, s. 161) förverkligas och integreras med skolans demokratiuppdrag (Molloy, 2011). I *reader respons-teorierna* är läsarens upplevelse central, och i den här studien ser vi hur litteraturen/texten blir en gemensam upplevelse, som läsare kan utbyta tankar och erfarenheter om. I en praktik där gemensamma läsoplevelser diskuteras och behandlas i interaktion skapas en form av tolkningsgemenskap (Fish, 1980). I en sådan praktik, där läsare med olika erfarenheter ges utrymme och uppmuntras att bidra till läsningen av den litterära texten, sker meningsskapandet genom samtal och förhandling (Gambrell, 2011; Höglund, 2017). Kreativ läsning kallar Persson (2007) det då läsaren förmår kombinera en mer kritisk och distanserad läsning med en subjektiv och spontan läsning. Även utforskande aktiviteter och estetiska processer kan stödja läsprocessen och stärka elevens motivation och engagemang och hjälpa eleven att stiga in i textens föreställningsvärld (Hansen, 2017; Jacquet, 2011; Langer, 2011; Wilhelm, 2011; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013).

Lärarens engagemang och förberedelser, till exempel i form av en relation till texten som ska läsas och behandlas, är av betydelse, då den tolkningsgemenskap som skapas i klassrummet kan påverka hur och om eleverna engagerar sig i den skönlitterära texten (Langer, 2011; Öhman, 2015). De klassiska didaktiska frågorna *vad, hur, vem* och *varför* ska vägleda läraren i såväl planering som genomförande av undervisning och läraren ställs således inför en rad överväganden (Liberg, 2017; Molloy, 2011). Läraren konstruerar undervisningsförlopp där olika handlingar följer på varandra samt strukturerar innehållet så att det svarar mot undervisningens syfte. Den centrala didaktiska utmaningen är att skapa ett möte mellan elever och innehåll (Liberg, 2017). Didaktiska principer

rörande dialogicitet och flerstämmighet (Dysthe, 1996) och elevens medskapande och aktiva roll i undervisningen, inte minst gällande litteraturundervisningen, betraktas som betydelsefulla för elevens lärande (Langer, 2011).

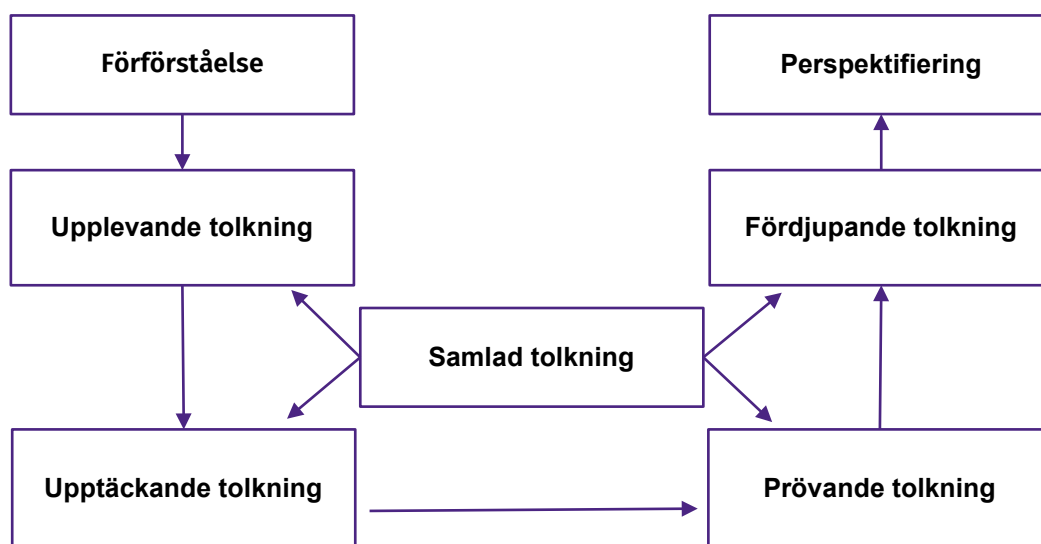
Att skapa en dialogisk litteraturundervisning kan dock vara förknippat med svårigheter. Elever kan känna sig blyga och osäkra i samtal med mer talföra klasskamrater och många elever upplever sig inte som läsare (Nordberg, 2019; Olin-Scheller, 2006). Många av svenskämnets texter kräver en omsorgsfull bearbetning för att de ska öppna sig för eleverna, menar Olin-Scheller (2006) som studerat förhållandet mellan gymnasieelevers möten med och reception av fiktionstexter på fritiden och i skolan. Hon pekar dock på öppna och prövande samtal om fiktionstexterna som centrala för elevernas möjlighet att utveckla ett kritiskt litterärt tänkande, vilket har betydelse för elevens kunskapsutveckling. Ett kritiskt litterärt tänkande har även ett samhällsligt värde (Olin-Scheller, 2006, s. 232). Enligt Nordberg (2017, s. 242) förknippar gymnasieelever läsningen i skolan med snabbläsning för att bocka av uppgifter, medan fritidsläsningen står för upplevelserna och reflektionerna. Han menar att genom att låta nöjesläsningen och den analytiska läsningen befrukta varandra, till exempel genom att i undervisningen lyfta samhällsaspekter i fantasyberättelser, kan läraren skapa en mer holistisk undervisning där diskussioner och analyser blir kreativa och utvecklande. I utvärderingen av Läsrörelsens projekt *Berättelser som förändrar* framgår att metoden gemensam läsning och gruppssamtal fallit väl ut och eleverna som deltagit i projektet har funnit läsningen och boksamtalen som ”givande, roliga, perspektivvidgande och utvecklande” (Nordberg, 2019, s. 148). En av Nordbergs slutsatser är dock att eleverna inte har förmågan att inta ett metaperspektiv på sin läsprocess, och han menar att här finns ett litteraturdidaktiskt område att utveckla.

Inom ramen för ett nationellt projekt i Danmark med syfte att skapa bättre kvalitet i litteraturundervisningen (Elf & Hansen, 2017) har Hansen (2017) utvecklat en modell för det han kallar *undersökningsorienterad litteraturdidaktik*. Modellen bygger på ett progressionstänkande där arbetet med litteratur sker i tre faser – före läsning, under läsning och efter läsning – ett sätt att organisera arbetet med läsning som fått rätt stor genomslagskraft efter att Pressley och Afferblach (1995) i sin studie visat att starka läsare inte enbart är aktiva under läsning, utan också före läsning och efter läsning. I den undersökningsorienterade litteraturdidaktiken strävar man efter att förena estetisk upplevelse med analytisk reflektion och fördjupning, vilket av tradition utgjort två olika förhållningssätt och inneburit ett litteraturdidaktiskt dilemma. Litteraturundervisningen har nämligen enligt Elf, Høeg och Christensen (2019) en dubbel funktion. Å ena sidan ska elever lära sig något om litteratur, å andra sidan kan undervisningen genomföras så att den “giver eleverne mulighed for at opleve og studere den på egne præmisser og uden noget mål givet på forhånd”, vilket innebär att litteraturundervisningen i den bemärkelsen är fri (Elf m.fl., 2019, s. 116). Undersökningsorienterad undervisning främjar elevernas upplevelse och engagemang vilket bidrar till djupare lärande, men för att alla elever ska gynnas av det här sättet att arbeta, bör arbetet ha en tydlig inramning så att undervisningen blir systematisk och innehåller både mål, uppföljning och feedback (Elf & Hansen, 2017). Inspirationen till den undersökningsorienterade didaktiken kommer från mediepedagogiska, multimodala, performativa och generellt undersökningsorienterade inriktningar där betoningen ligger på upplevelser, känsla och skapande ingångar till litteratur (Elf m.fl., 2019).

I den undersökningsorienterade didaktiken kombineras olika undervisningsmetoder, och den kännetecknas av sex olika särdrag (Hansen, 2017). En utgångspunkt är att undervisningen är *situerad och estetiskt baserad*, vilket innebär att mötet mellan eleverna och texten iscensätts med

målet att skapa optimala möjligheter för elevens konkreta och estetiska upplevelser av texten och de stämningar, situationer och världar den frammanar. Ett annat särdrag är att undervisningen är både *reflexivt och analytiskt orienterad*. Eleverna lär sig litterära begrepp och analysmetoder, vilket ger dem ett metaspråk för att diskutera olika upplevelser av texten. Ytterligare ett särdrag är att undervisningen är *rytmiskt och hermeneutiskt reflekterande* och det sker en växelverkan mellan estetisk upplevelse och analytisk distans. Den *dialogiska och kontrapunktiska organisationen* av undervisningen betyder att undervisningen spänner mellan elevens individuella tolkningar och gemensamma tolkningar som görs i gruppen. Undervisningen siktar mot skapande arbete där litterära texter transformeras till andra representationsformer, som musikvideor och boktrailers. Detta innebär att undervisningen är  *kreativ och kommunikativt kontextualiserad*. Slutligen kännetecknas den undersökningsorienterade litteraturdidaktiken av att den är både *didaktisk och bildningsorienterad*. Med detta avser Hansen (2017) att arbetet med de estetiska texterna sker i ett ämnesdidaktiskt sammanhang där förväntningar, ämnesinnehåll och lärandemål ger undervisningen riktning, samtidigt som det ges utrymme för olika tolkningar och ämnesgestaltningar. Detta bidrar till att ämnet både bevaras och utvecklas i praktiken.

Hansen (2017) presenterar och konkretiserar den undersökningsorienterade litteraturdidaktiken i sju tolkningsstrategier. Modellen presenteras i figur 1.



**Figur 1.** Undersökningsorienterade tolkningsstrategier, fritt efter Hansen (2017, s. 42). Närmare beskrivning av tolkningsstrategierna finns i tabell 1.

Den här figuren symboliserar de tre faserna *före, under* och *efter* läsningen. Begreppen i de två översta rutorna relateras till vad som händer före och efter läsningen. Före läsningen är läsaren utanför texten och ställer in sig på mötet med texten genom att skapa en *förförståelse*. I den sista fasen, efter läsningen, är läsaren åter igen utanför texten, men kan nu genom *perspektivering* relatera texten till sig själv, till andra texter och till sin egen världsbild. Begreppen i figurens övriga fem rutor illustrerar vad som sker under läsningen. Figuren visar hur det i en växelverkan mellan de olika tolkningsstrategierna skapas en balans mellan estetisk upplevelse och analytisk reflektion, något som enligt Hansen (2017) är en central del i modellen. De olika strategierna används för att på olika sätt bearbeta texten för att slutligen bidra till en samlad tolkning. Pilarna mellan rutorna visar hur tolkningarna är simultant interagerande och inte kronologiskt beroende av varandra.

*Upplevande tolkning* innebär i detta sammanhang att läsaren kan leva sig in i textens karaktärer och handling, vilka ofta väcker såväl tankar som förundran hos läsaren. I det här skedet bör läsaren bevara upplevelsen utan att lägga för stor vikt vid en tolkning av denna. I *upptäckande tolkning* går läsaren genom undersökande samtal vidare på upptäcktsfärd i texten för att söka förstå densamma och skapa sig en bild av innehållet. Nu kan läsaren även börja se ett större sammanhang i sin läsning. Inom ramen för *prövande tolkning* och *fördjupande tolkning* kommer läsaren genom att tänka högt, ge och få respons på sina tankar, genom närläsning och tolkning utifrån egna erfarenheter ännu djupare in i texten. De här fyra processerna bidrar nu till en *samlad tolkning* av texten där elevernas olika tankar och upplevelser kopplas ihop med läsning av andra texter och egna upplevelser. Under läsningen kommer alltså läsaren närmare texten, varefter det är viktigt att zooma ut igen för att få ett övergripande perspektiv på texten. Figuren beskriver en didaktik med syfte att engagera eleverna, låta dem växelvis tillsammans och enskilt uppleva och upptäcka texter, inte minst genom en undervisning som genomsyras av en skapande och undersökande karaktär (Hansen, 2017).

## METOD

Vi följer i den här studien en ämneslärarstudent, Frida, som undervisar i svenska under sin första VFU som infaller termin tre på lärarutbildningen. Elevgruppen består av 22 pojkar på ett yrkesinriktat gymnasieprogram. Studenten har av sin VFU-handledare fått i uppgift att under sex lektioner i slutet av vårterminen arbeta med Strindbergs *Ett drömspel*. Forskningsmaterialet innefattar videoinspelningar från a) ett planeringssamtal, en vecka innan undervisningssekvensen började, b) den tredje lektionen i sekvensen och c) ett efterföljande reflektionssamtal som sker genast efter den tredje lektionen, samt av studentens lektionsplaneringar och undervisningsmaterial. Undervisningsmaterialet består av studentens bildpresentationer och utdrag ur pjäsen som hon valt och kopierat upp. I videoinspelningarna från lektionen syns Frida i bild, medan eleverna enbart hörs. En av forskarna var delaktig i samtalen och närvarande vid lektionen. Studentens handledare på skolan var närvarande vid lektionen, men deltog inte i samtalen. Studien är inspirerad av etnografiska metoder då det insamlade materialet består av texter, videoinspelningar, samtal samt observation (Denscombe, 2018).

## Metoddiskussion

Materialet för studien är relativt omfattande men kunde ha kompletterats med elevintervjuer för att synliggöra hur eleverna uppfattade undervisningssekvensen. Deras tankar om litteraturläsningen och arbetet med pjäsen hade naturligtvis varit intressant då undervisningen behandlade ett material som de kanske inte tidigare var bekanta med. Fridas handledare har inte heller kommit till tals i den här studien då fokus har varit på Frida och hennes undervisning.Handledarens kommentarer om undervisningen och den feedback hon gett Frida kan därför inte redovisas, vilket kunde varit ett intressant komplement. Vidare hade det varit av stort intresse att ta del av de filmer som eleverna gjorde som avslutning.

## Etiska överväganden

Studien har bedrivits med hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2017) ställer. Samtliga deltagare i studien, eleverna och lärarstudenten, har gett ett skriftligt informerat samtycke till deltagandet. De har informerats om studiens syfte och metoder, om hur det insamlade materialet kommer att användas, samt om sin rätt att när som helst avbryta sitt deltagande i studien.

Skolans rektor och studentens handledare på skolan har informerats om studien och gett sitt tillstånd till genomförandet. Samtliga deltagare är pseudonymiserade. Det insamlade materialet, videoinspelningarna, förvaras åtkomligt endast för projektets forskare enligt principer som gäller vid Stockholms universitet.

## Analys i flera steg

För att besvara den första forskningsfrågan om vilka didaktiska utmaningar studenten identifierar under planeringssamtalet före lektionerna om *Ett drömspel* har vi gjort en tematisk innehållsanalys (Schreier, 2012). I det första skedet studerade vi videoinspelningen från planeringssamtalet samt transkriberade valda delar. I ett andra steg ringade vi in ställen då studenten uttryckte osäkerhet och frågor eller andra utmaningar inför uppdraget hon givits. I ett tredje skede sorterade vi in dessa under två huvudteman som tedde sig som de tydligaste utmaningarna: *De egna begränsningarna i förhållande till undervisningens innehåll* samt *elevernas motivation*.

För att besvara studiens andra forskningsfråga, som handlar om enligt vilka didaktiska principer studenten genomför undervisningen, utgår vi från de didaktiska frågorna och teorier om lärares didaktiska val (Liberg, 2017; Molloy, 2011), till exempel gällande dialogicitet, i vår beskrivning av undervisningsförloppet. Beskrivningen baseras på videoinspelningar från lektion tre i förloppet, lektionsmaterial och den planering Frida delgett oss, samt på vad Frida berättar i det samtal vi har efter den observerade lektionen. Beskrivningen ligger sedan till grund för den efterföljande analysen, som görs för att besvara den tredje och fjärde forskningsfrågan. Där vill vi belysa på vilka sätt studenten utmanar eleverna att engagera sig i och fördjupa sin förståelse av Strindbergs *Ett drömspel* samt vilken elevrespons man kan se i dialogen mellan lärarstudenten och eleverna. Som analysverktyg använder vi den didaktiska rammodell (se figur 1) som Hansen (2017) utarbetat.

## RESULTAT

### Identifierade didaktiska utmaningar i arbetet med *Ett drömspel*

Planeringssamtalet som en av forskarna har med studenten Frida infaller ungefär en vecka innan hon ska hålla sin första lektion. Hon har träffat eleverna och hon har fått uppgiften att arbeta med *Ett drömspel*. Hon har getts fria händer att utforma undervisningen. "Vi är typ klara" konstaterar Frida och hänvisar till att handledaren på skolan hunnit gå igenom kursens centrala innehåll, då detta infaller sent på vårterminen. Med sig till planeringssamtalet har Frida både material från kurser i didaktik hon haft på universitetet, boken där *Ett drömspel* ingår och anteckningar hon gjort medan hon, delvis tillsammans med sin handledare, funderat på sitt uppdrag. Hon har idéer om att arbeta med textkopplingar, litteratur, musik, media och dataspel och att bearbeta teman på olika sätt. Hon har således en hel del uppslag, men hon uttrycker också en del tvivel inför sitt uppdrag. Nedan presenteras två teman gällande didaktiska utmaningar Frida ger uttryck för: *de egna begränsningarna i förhållande till undervisningens innehåll*, och hennes tankar om *elevernas motivation*.

#### *De egna begränsningarna i förhållande till undervisningens innehåll*

Med pjäsen *Ett drömspel*, som först gavs ut 1902, bröt Strindberg ny mark inom scenkonsten och han betraktas som en föregångare till det expressionistiska dramat. Bland annat Strindbergs

“drömspelsteknik” har gjort att han betraktas som en av det modernistiska dramats portalgestalter. Pjäsen hör till den svenska litteraturens klassiker, och Strindberg utan tvivel till de stora författarna. Frida berättar att hon läst ämnet teater på gymnasiet och konstaterar att hon inte är något “fan av Strindberg”. Hon berättar att hon inte hunnit läsa hela pjäsen, men hon bläddrar i boken hon har med sig och konstaterar att texten är svår och att hon inte känner sig bekväm med den. Hon har läst den under skoltiden, men den har inte lämnat några spår. Hennes ambition är att vara en “berättande lärare”, och Frida tänker att hon ska berätta om Strindberg för att ge eleverna en bild av tiden han levde i. Under samtalet läser Frida i läroplanen och pekar på olika skrivingar, och lyfter att litterära verk ska sättas i ett sammanhang. Hon har också tankar om hur hon skulle kunna arbeta med textkopplingar, men har inga konkreta förslag. “Jag är värdelös på det, jag måste nog researcha” säger hon.

I det här skedet har Frida en del uppslag till hur hon ska strukturera undervisningen. Eleverna ska inte behöva läsa hela pjäsen, men de behöver, tycker hon, få intrigen presenterad. “Det tycker jag är svårt, för den är svår” säger hon. En tanke hon återkommer till är att koppla till dagens värld och hur man i dag tänker om *att vara människa*, ett tema som kunde vara intressant att arbeta med, menar Frida. Hon har hittat en del inspirationsmaterial på nätet som hon börjat titta på, men hon menar också att hon måste läsa på mera.

### *Studentens tankar om elevernas motivation*

Eleverna i klassen som Frida ska undervisa går på gymnasieteknikprogram, och Frida befarar att svenska inte är deras favoritämne i skolan. “Men de är snälla och gör vad man ber dem”, konstaterar hon. *Ett drömspel* är i varje fall en nöt att knäcka och Frida har diskuterat detta med sin handledare, som hållit med henne om att “det kan vara ganska svårt att på de här sex lektionerna trycka igenom *Ett drömspel*”. Textens litterära språk och pjäsens drömlika struktur innebär att den bjuder läsaren motstånd, vilket Frida är medveten om då även hon själv funnit den svår. Hon nämner också det ålderdomliga språket och alla svåra ord. Det gäller, menar Frida, att hitta på sätt att komma in på ett tema “så man inte fastnar i den här boken och bara läser den [...] det kan bli svårt, att få dom att hitta motivationen”. Under planeringssamtalet tar Frida fram en kopia ur *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone* (Gibbons, 2009) där olika typer av stöttande frågor till text presenteras. Hon ser att de här frågorna kan hjälpa henne att tänka vidare på hur hon ska planera arbetet med pjäsen så att den blir intressant för eleverna.

## Studentens undervisning, didaktiska principer och hur hon utmanar eleverna

I detta avsnitt beskriver vi vilka didaktiska principer vi kan iaktta i den genomförda undervisningen och vilka utmaningar vi ser att Frida ger eleverna i undervisningen. För att åskådliggöra detta använder vi oss av figuren för *undersökningsorienterad litteraturredaktik* som Hansen (2017) utarbetat. De olika tolkningsstrategierna finns även beskrivna i figur 1.

### *Sex lektioner om Ett drömspel*

Under den första lektionen fokuserar Frida på att skapa en *förförståelse* inför arbetet med pjäsen *Ett drömspel*. Hon har gjort övervägningar gällande *vad* som ges utrymme i lektionen och hur innehållet struktureras. Hon läser högt Strindbergs introduktion till pjäsen, kallad Erinran. Efter det berättar hon om Strindberg som person och författare. Därefter läser eleverna den första delen av pjäsen.



Elevernas hemuppgift blir att läsa om den första delen av pjäsen och stryka under svåra ord. Eleverna ska också förutse vad som kommer att hända i pjäsen då Indras dotter stiger ner till jorden. Lektionen avslutas med att eleverna skriver ner tre ord de tänker på när de hör namnet August Strindberg.

Under lektion två återkopplar Frida till den första lektionen och sammanfattar på sin PowerPoint elevernas tankar i form av de tre ord de skrivit ner, ett sätt att låta elevernas röster ta plats. Bland orden återfinns bland annat "drömmar", "hur det är att drömma", "olika sidor hos människan", "förväntningar" samt "människan i ett sammanhang". Efter att ha samlat in de svåra ord eleverna strukit under, går Frida över till att introducera pjäsen, pjäsens karaktärer och pjäsens kontext. Hon presenterar det litteraturhistoriska perspektivet och sätter pjäsen i ett större sammanhang. Nu bedömer Frida att eleverna har tillräcklig kunskap om pjäsen för att kunna arbeta med enskilda scener. Hon delar in eleverna i sju grupper och varje grupp tilldelas en scen ur pjäsen. Att låta eleverna arbeta i grupp med ett textutdrag är exempel på Fridas lösning gällande frågan *hur* undervisningen genomförs. Gruppen får i uppgift att arbeta med sin scen utifrån några frågor som Frida formulerat: Vad tycker ni att scenen handlar om?, Vad har scenen för tema?, Finns det någon moral?, Vad vill scenen säga?, Hur tror ni att karaktärerna i scenen ser ut? Uppgiften eleverna får till följande lektion är att dokumentera en dröm "som någon du känner har haft" (frågor och uppgiftsbeskrivning från Fridas PowerPoint).

Lektion tre observeras och videofilmas av en av forskarna. Lektionen inleds med en genomgång av de svåra orden, de som lyfts fram av eleverna tidigare. Frida introducerar olika strategier för hur man kan förstå orden, till exempel genom att hitta synonymer som passar i sammanhanget eller känna igen någon del av ordet. Därefter följer grupparbete. Nu ska eleverna svara på frågorna de fått under lektion två, om den utvalda scenens tema och moral. Eleverna förväntas här arbeta med texten och i grupperna diskutera och pröva olika tolkningar som kan leda fram till en fördjupad förståelse. Detta kan ses som arbete med *upptäckande* och *prövande tolkningsstrategier* och grupparbetsformen erbjuder alla elever möjlighet till aktivt deltagande. Frida cirkulerar i klassrummet, och diskuterar kort med varje grupp. Lektionens avslutande aktivitet är att varje grupp ska välja ett citat ur sin scen. Citatet läses sedan upp i helklass. Genom att eleverna i gruppen ska komma överens om citatet måste de förhandla, eller åtminstone diskutera texten. Enligt Fridas instruktion ska de kunna förklara varför de valt citatet och sätta det i kontext, vilket kräver att de kan föreställa sig scenen. Detta menar vi innebär en *fördjupande tolkning* av ett textavsnitt. Genomgången i helklass har Frida förberett så att hon ur en silverask (vilket hon skojar om) drar namn på elever som får representera gruppen och presentera det valda citatet och redogöra för sammanhanget. Metoden innebär att alla elever förväntas ta en aktiv roll, något som enligt våra observationer ter sig som en klassrumskultur eleverna funnit sig tillrätta med.

Lektion fyra ägnas inledningsvis åt arbete med de drömbeskrivningar som eleverna tidigare fått i uppgift att skriva. Eleverna berättar i tur och ordning om sina beskrivningar och de övriga i gruppen noterar vad som är intressant. Här arbetar eleverna med egna *upplevelser*. Därefter kopplas deras samtal om drömmar till tankar om Erinran, som de läst den första lektionen. På så sätt knyts elevernas upplevelser till texten de läst. Frida ber även eleverna återkoppla till de teman de identifierat i sina pjäsutdrag. Nu ska eleverna börja arbeta med den film som undervisningssekvensen ska avslutas med. Frida har formulerat följande instruktioner som eleverna får under lektionen:

- Hitta ett tema som ni vill utgå från (se Erinran, ert textutdrag, era drömmar)
- Skapa en mall: mardröm/dröm - tema - karaktärer - handling - moral
- Skapa ett manus (se ex. Ett drömspel) alternativt körschema

Under lektion fem ger Frida även preciserande instruktioner som eleverna ska ta med sig inför arbetet med filmerna mellan lektionerna:

Ett drömspel - film

- Ni ska skapa en film på **3 minuter** som handlar om **hur det är att vara människa idag**.
- Filmen ska ha **ett tema** som kan kopplas till hur det är att vara människa idag (gärna något av de teman ni har sett i era textutdrag från ”Ett drömspel”).
- Filmen ska vara konstruerad som en **dröm** eller en **mardröm**. Den behöver alltså inte ha ett logiskt händelseförlopp.
- Filmen ska innehålla **en mening** från ert textutdrag ur ”Ett drömspel” i text eller tal.
- Ni får skapa filmen med vilket program ni vill.
- Ni behöver inte vara med i filmen. Filmen får vara animerad eller tecknad.
- Ni får gärna använda er av de drömmar som ni har presenterat i gruppen.

Under den femte lektionen får eleverna också en del inspirationsmaterial. Därefter börjar eleverna arbeta med sina filmer. Den sista lektionen ägnas åt filmförevisning. Efter varje film får eleverna besvara frågan: ”Vad tycker ni är filmens tema?”

Frida avslutar den sista lektionen i undervisningssekvensen med att fritt citera dotterns sista replik i *Ett drömspel*. Detta kan vi läsa på hennes PowerPoint-bild: ”Vårt avsked förestår och slutet nalkas; farväl ni människobarn, ni drömmare”, hämtat från Strindberg, 1994, s. 198: ”Vårt avsked förestår och slutet nalkas; farväl du människobarn, du drömmare”.

### *Studentens undervisning utifrån ett undersökningsorienterat litteraturredaktiskt perspektiv*

I nedanstående tabell utgår vi från Hansens korta förklaringar (2017, s. 47f) till varje enskild tolkningsstrategi. I den högra kolumnen relateras Hansens förklaringar till hur lärarstudenten Frida i olika aktiviteter utmanar eleverna i undervisningen. Siffrorna inom parentes anger under vilken lektion den aktuella aktiviteten förekommer. Här utgår vi från beskrivningen av de sex lektionerna i föregående avsnitt. Asterisken\* betyder att vi genom utdrag ur transkriptioner visar exempel på hur tolkningsstrategierna tar sig uttryck i undervisningen i dialog mellan Frida och eleverna.

Tabell 1. Analysverktyg med de olika tolkningsstrategierna. Fritt efter Hansen (2017).

| Strategi                    | Förklaring  | Exempel på hur Frida utmanar eleverna  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Förförståelse</b>        | Var öppen för den litterära texten. Förbered dig på att se saker på nytt sätt. Vidga perspektivet för att möta textens föreställningsvärld.   | (1) <i>Högläsning av Erinran</i> – öppna för det drömlika i pjäsen, vidga elevernas perspektiv.<br>(1) <i>Fridas presentation av Strindberg</i> – skapa förståelse för tiden och ge kunskap om författaren.<br>(1) <i>Läsning i grupp och enskilt</i> – möta textens föreställningsvärld.<br>(2) <i>Fridas presentation av pjäsen, karaktärer och kontext</i> – vidga perspektivet för att möta textens föreställningsvärld. |
| <b>Upplevelse</b>           | Ta dig tid att uppleva textvärlden. Följ med i texten och lev dig in i personer och handling. Omsätt dina upplevelser till andra uttrycksmedel som berikar din upplevelse, som exempelvis skrift, bild, drama, video. Lägg märke till speciella händelser och stämningar, men dra ännu inte några slutsatser. Var öppen för olika tolkningar. | (4) <i>Arbete med drömbeskrivningar</i> – egna upplevelser, upplevelser av textvärlden, dess stämningar, öppning för olika tolkningar.<br>(5) <i>Inspirationsmaterial i form av bilder och musik</i> – stämningar, andra uttrycksmedel.<br>(4, 5, 6) <i>Arbete med film</i> – omsätta upplevelser och tolkningar i ett annat uttrycksmedel.  |
| <b>Upptäckande tolkning</b> | Gå på upptäcktsfärd i texten. Fundera över möjliga textkopplingar. Hitta betydelsefulla delar i texten. Ge förslag på vad texten handlar om.  | (1) <i>Förtutse vad som kommer att hända</i> – hitta ledtrådar till vad pjäsen handlar om.<br>(3)* <i>Scenens tema</i> – hitta betydelsefulla delar i texten, ge förslag på vad texten handlar om.<br>(3)* <i>Val av citat</i> – hitta betydelsefulla delar i texten.  |
| <b>Prövande tolkning</b>    | Kontrollera argument och texthänvisningar. Prova dina tolkningar tillsammans med andra. Var öppen för dialog, ge respons på andras tolkningar. Gör en plan för ytterligare undersökningar av texten.  | (2) <i>Grupparbete med scener</i> – pröva tolkningar tillsammans.<br>(3)* <i>Scenens tema</i> – pröva tolkningar, dialog och respons.<br>(4) <i>Skriv ett manus för en film</i> – en plan för ytterligare undersökning av texten.  |
| <b>Fördjupning</b>          | Gå nu på djupet med utvalda textavsnitt. Analysera sammanhang i texten. Fundera över tolkningar med hänvisning till texten.   | (3)* <i>Val av citat</i> – fördjupning av textavsnitt genom att citatet placeras i sitt sammanhang.  |
| <b>Samlad tolkning</b>      | Fundera över viktiga teman och textdelar. Fundera över vad texten egentligen handlar om. Ge ett förslag på en samlad tolkning av texten.  | (4) <i>Drömbeskrivningar, tankar om Erinran, teman i pjäsutdrag</i> – genom att koppla de olika aktiviteterna gör eleverna samlade tolkningar som tar form i ett filmmanus.  |
| <b>Perspektifiering</b>     | Försök förstå texten i relation till dig själv. Försök förstå texten i relation till det omgivande samhället. Värdera textens kvalitet och relevans. Samla ihop de fakta som undersökningen av texten har kommit fram till.   | (4) <i>Fridas instruktion till arbetet med filmerna</i> – riktar in eleverna mot en transformation av deras texttolkningar så att de kan kopplas till temat hur det är att vara människa idag.   |

## Elevrespons – några exempel på diskussion om och tolkning av texter

I det följande lyfter vi två exempel från den tredje lektionen, som är markerade med asterisk\* i tabell 1. Exempelen är valda för att visa hur Frida och eleverna rör sig mellan de olika tolkningsstrategierna som presenterats i figur 1 samt tabell 1. Här ger vi ett exempel från ett gruppsamtal och ett exempel från samtal i helklass. Exempelen visar hur det sker en växelverkan mellan olika tolkningsstrategier innan Frida och hennes elever kommer fram till en mera samlad tolkning av det utvalda textavsnittet.

I det första exemplet diskuterar en elevgrupp temat i sitt pjäsutdrag med Frida. I diskussionen kan man se hur eleverna prövar sin tolkning. De har diskuterat pjäsutdraget i gruppen några minuter när Frida blandar sig i samtalet, vilket betyder att eleverna bearbetat sin förförståelse av textavsnittet och med Fridas hjälp gör de nu en upptäckande och prövande tolkning av texten.

1. Frida: Det är en så kort text.
2. Elev 1: Men den är ganska djup om man säger så.
3. Elev 2: [...] "Hvarje glädje som du njuter, Bringar alla andra sorg, Men din sorg gör ingen glädje, Därför är det sorg på sorg! Så går färden till din död. Som tyvärr blir andras bröd!"
4. Frida: Men vad vill dom här?
5. Elev 2: Ja men exakt, vad vill dom här, först säger han att det är dåligt och sen så blir det...
6. Frida: Men jag tänker så här "varje glädje som du njuter bringar alla andra sorg", det är ju ett problem eller hur? Om du är glad så är alla andra ledsna.
7. Elev 2: Exakt, så om du går över nåns gröda, då blir du glad, men då trampar du in på (otydligt).
8. Frida: Ja, men varför blir du glad av att gå över någons gröda?
9. Elev 3: Kan det vara så att om du har det bra måste någon annan ha det dåligt.
10. Frida: Ja, kan det va så?
11. Elev 2: Ja, det kan va så, men jag tror att han vill säga att det INTE ska va så.
12. Elev 3: Ja, men det ÄR så, men han vill inte att det ska va så.
13. Elev 1: Eller så är det bara att folk är arga när (otydligt).
14. Frida: Ja det är typ en bild av orättvisan.
15. [...]
16. Frida: Men det här är också intressant, för först kommer det här "din glädje bringar sorg" men din sorg bringar ingen glädje...
17. Elev 2: Exakt, det är det som bara kastar bort hela tanken.
18. Frida: Så här kommer fram till, aha ni förstår, och här bara, nej.

19. Elev 2: Då blir det sorg på sorg, och "Så går färden till din död. Som tyvärr blir andras bröd!".
20. Frida: Ja, det är lite mystiskt, men ni kan ju i alla fall komma fram till, eller ni har kommit fram till, att det som du sa också (elevens namn), att det här handlar om någon typ av motsats, om en obalans.
21. Elev 2: Exakt.

I det här avsnittet blir det tydligt att eleverna gör en närläsning av texten för att söka förstå den. Frida säger inledningsvis att det är en kort text, men kommentaren på rad 2 visar att eleven tycker att den är djup och han citerar några rader för att visa detta (rad 3). När Frida ställer en fråga om hur avsnittet bör tolkas (rad 4) upprepar eleven frågan instämmande och inbjuder till en prövande tolkning av texten. På de följande raderna kan vi se hur Frida och eleverna rör sig mellan upptäckande och prövande tolkningar av texten. På rad 14 ger Frida en mera samlad tolkning av avsnittet. Frida och eleven går sedan tillbaka i texten, se rad 16 och framåt, för att återigen göra en mera prövande tolkning av texten innan Frida och eleven avslutar med att 'ni har ju kommit fram till...', vilket kan tolkas som en konklusion. Genom att vända och vrida på delar av texten kommer de tillsammans fram till att det handlar om någon typ av obalans. Frida erbjuder inte några färdiga svar utan uppmuntrar snarare eleverna att pröva sina tolkningar.

I följande utdrag finns ytterligare exempel på hur eleverna tillsammans med Frida rör sig mellan olika tolkningsstrategier utifrån modellen. Grupperna har valt ut ett citat ur sin text och citatet ska presenteras och placeras i sitt sammanhang av en elev som får representera gruppen inför hela klassen:

22. Elev: Dottern pratar "Man vill gå bort, och man vill stanna... Så rivs hjärtats hälften var åt sitt håll, och känslan slits som mellan hästar av motsats, obeslutsamhet, disharmoni..." Vi tänker att det är ett avsked, mellan dottern och diktaren.
23. Frida: Diktaren ja, och hela jorden.
24. Elev: Hon vill ju både gå bort och stanna kvar, så det känns som att hennes hjärta klyvs itu. Hon har goda känslor och negativa känslor.
25. Frida: Vad beror de goda och de negativa känslorna på?
26. Elev: Jag skulle gissa på att hon har varit med om något. Jag vet inte.
27. Frida: Kan det va att hon har någon form av medlidande med människorna och känner att hon behöver stanna kvar och hjälpa dom, rädda situationen? Kanske.
28. Elev: Kanske.
29. Frida: Men samtidigt vill hon inte det för hon tycker inte jorden är så bra, eller kan ju vara så att...
30. Elev: Eller behöver hon prata med Indra? Det var Indra som var pappan. Hon vill framföra kritiken till pappan.
31. Frida: Ja, för hon har ju faktiskt ett uppdrag, ett konkret uppdrag som hon måste genomföra.
32. Elev: Så hon gillade människorna men hon tvingade sig att åka därifrån.

33. Frida: Ja exakt, och det är ju intressant det här ”slitas som mellan hästar”

34. Elev: Det är starkt.

En elev (rad 22) inleder med ett citat. Han ger ett förslag på vad textavsnittet handlar om utifrån den gruppdiskussion som föregått presentationen och beskriver därmed en upptäckande tolkning. Frida fyller i och på rad 25 ställer hon en fråga som leder till en dialog inom ramen för en prövande tolkning mellan Frida och eleven (rad 25-30). På rad 31 gör Frida sedan en samlad tolkning av texten som eleven utvecklar och bekräftar. Genom att eleverna diskuterar citatet med varandra och med Frida, fördjupar de sin tolkning av texten i sitt sammanhang. Genom sin närläsning väcks funderingar om möjliga tolkningar med hänvisning till och i relation till det textavsnitt de läst. Fridas frågor och kommentarer bidrar till och bekräftar elevernas tolkningar.

## DISKUSSION

Studenten Frida, som studerar tredje terminen på ämneslärutbildningen och gör sin första VFU, uttrycker i det första planeringssamtalet att hon upplever många utmaningar inför den uppgift hon givits av sin handledare. Texten hon ska arbeta med är svår och eleverna, 22 pojkar på teknikprogrammet, tror hon kanske inte är så intresserade av svenskämnet. En möjlig förklaring till hennes uppfattning kan vara en rätt allmänt omfattad syn på pojkar som ointresserade av läsning, i synnerhet pojkar som är mer intresserade av tekniska ämnen. Denna onyanserade bild, att pojkar är ointresserade av läsning och att intresset för fiktionsläsning bland unga minskar, har fått ett starkt genomslag. Men Nordberg (2017, s. 59) menar, med hänvisning till fler studier, att unga är intresserade av fiktionsläsning. Han, liksom Olin-Scheller (2006), pekar dock på att elever i gymnasiet inte med självklarhet upplever skolläsningen som givande. I det reflekterande samtalet efter den tredje lektionen är Frida trots allt nöjd, ja hon säger till och med att hon är ”glad i hjärtat”. Eleverna har varit aktiva och hon upplever att hon fått god och positiv respons. Hon är full av tillförsikt inför de sista tre lektionerna hon har planerat i sekvensen.

Så hur kommer det sig att hennes oro kom på skam? I samtalet efter lektionen säger Frida: ”Jag har slitit som ett djur för att få ihop det här”, och här kanske en del av svaret vilar. Frida har inte någon erfarenhet av litteraturundervisning, men mer eller mindre medvetet har hon iscensatt en undervisning som vi menar i hög grad påminner om den undersökningsorienterade litteraturredaktiken (Hansen 2017). Fridas strävan var från första början att pjäsen *Ett drömspel* skulle göras intressant och angelägen för eleverna, något hon såg som sitt uppdrag. I sin didaktiska planering har hon förberett undervisningen utifrån ett elevcentrerat perspektiv och hon vill ge eleverna en tydlig ingång i textläsningen samt en motiverande och intressant uppgift som avslutning på undervisningssekvensen. I och med att hon gjort klart för sig själv vad hon vill att eleverna ska få ut av undervisningen, nämligen en djupare förståelse för hur *Ett drömspel* kan vara intressant för människor i dag och hur pjäsen kan behandlas och förstås via temat *att vara människa*, har hon besvarat den didaktiska frågan *varför detta*. Den frågan är enligt Liberg (2017) en av de mest grundläggande för en lärare att ta ställning till. Även Bergman m.fl. (2011) understryker vikten av att läraren har ett förhållningssätt till *varför-frågan*, och då särskilt gällande litteraturundervisning, som annars riskerar bli okritisk och traditionell. Frida skapar ramar och tydliga mål och arbetet i undervisningen präglas av systematik, vilket avslöjar hennes överväganden gällande metoder, det vill säga den didaktiska frågan *hur*. Här finns en tydlighet som enligt Elf och Hansen (2017) främjar elevernas

engagemang och kreativitet. Frida har också arbetat aktivt med själva texten *Ett drömspel*, vilket lett till att hon ”kan” texten som behandlas i undervisningen. Hon har valt delar ur texten, strukturerat arbetet i grupperna och planerat olika aktiviteter där pjäsen behandlas, vilket visar att hon har en relation till pjäsen (jfr. Öhman 2015). Hon poängterar att läsningen och arbetet med texten ska upplevas som intressant och meningsfull för eleverna. För att det ska ske inser hon behovet av stöttning, och genom aktiviteter före läsningen, under läsningen och efter läsningen blir undervisningen situerad, den är förankrad i ett här och nu med syftet att göra elevernas möte med texten så positivt som möjligt (jfr. Hansen, 2017; Liberg 2017). Här ges möjlighet till en befruktning mellan en analytisk läsning och en subjektiv upplevelseläsning, som kan ha potential att bidra till det metaperspektiv som Nordberg (2017) menar karakteriserar den litterära läsaren. Den kreativa läsningen (Persson, 2007) förstärks även genom att Frida inser att elevernas teknikintresse bör utnyttjas. Det tas till vara då hon ger eleverna möjlighet att uttrycka sina tolkningar genom estetiskt skapande i form av film, och vi kan se tecken på att eleverna är engagerade, vilket Frida också bekräftar i ett kort samtal efter att lektionsserien avslutats.

I en undersökningsorienterad litteraturredidaktik sker en växelverkan mellan upplevelse och en mer analytisk distansering (Hansen, 2017). När Frida ger eleverna uppgifter som handlar om att diskutera och föreslå teman i pjäsen *Ett drömspel*, efterfrågar hon en mer analytisk ingång till pjäsen. I den interaktion med eleverna vi sett i lektionen som vi följt och dokumenterat med videoinspelning kan vi se hur hon ber eleverna återvända till texten och genom frågor uppmuntrar hon eleverna att utveckla sina tolkningar. Men hon inbjuder också eleverna till arbete med sina egna drömbeskrivningar, och slutligen till att skapa en film, där de får kombinera sin analys, i form av teman de identifierat i pjäsen, med sina egna upplevelser. Deras närläsningar av texten, till exempel i form av valda citat, ska synliggöras i filmen med en mening i text eller tal. Läsningen och meningsskapandet konkretiseras således i en film, där eleverna i estetisk form får koppla sina egna upplevelser till pjäsen *Ett drömspel*, och berätta om vad det är att vara människa i dag. Detta är ju det tema som Frida valt för sin undervisning och hennes ambition har hela tiden varit att relatera den klassiska pjäsen till elevernas liv och till dagens samhälle, något som läroplanen för gymnasiet efterfrågar (Skolverket, 2011a). Att skapa en film utifrån de givna kriterierna är en form av utforskande arbete, och förutsätter att eleverna engagerar sig i texten och kopplar den till sig själv och samhället i dag. Skönlitteraturen sätts här i relation till de ”i cyberrymden ständigt pågående fiktionella processerna” (Nordberg, 2019, s. 253).

Den undervisning Frida genomför visar hur hon genom noggranna förberedelser har skapat ett undervisningsförlopp där de olika aktiviteterna bygger på varandra och skapar en helhet, en rytm där olika metoder sker i växelverkan, och där det finns utrymme för samtal och tolkning. Betydelsen av samtalet, förhandlingen, flerstämmigheten är en didaktisk princip som många forskare och litteraturredidaktiker hävdar främjar engagemang och lärande (se t.ex. Dysthe, 1996; Fish, 1980; Höglund, 2017; Nordberg, 2017; Liberg, 2017; Öhman, 2015). Frida har läst pjäsen och hon kan den. Hon har läst på om Strindberg och om den tid pjäsen skrevs i, vilket ger henne en känsla av säkerhet. Hon har gjort en rad didaktiska överväganden, om innehållets struktur och om undervisningsförloppet. Innehållet, den skönlitterära texten, har strukturerats för att möta de förväntningar hon bedömer att eleverna har. Här ser vi hur Frida i sin undervisning skapar möjligheter för möte mellan eleverna och innehållet, det vill säga texten *Ett drömspel*.

I svenskämnets syftesdel läser man att “eleven ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum” (Skolverket 2011a, s. 160). I arbetet med *Ett drömspel* återkommer eleverna och Frida ofta till existentiella frågor i dialogerna. I pjäsen har Indras dotter fått i uppdrag att ta reda på vad människorna på jorden klagat över. Eleverna ser att Indras dotter upptäcker bland annat orättvisor och sorg bland människorna på jorden och de ser att hon finner att “det är synd om människorna”, och att hon därför “slitas som mellan hästar” i sina känslor. Det upplever eleverna som starkt, och kanske lämnar pjäsen fler spår hos dem, än den gjorde hos Frida själv när hon läste pjäsen under sin egen skoltid. Det är också möjligt att de ser hur lite detta med att vara människa förändrats sedan Strindberg skrev pjäsen för mer än 100 år sedan.

Sammanfattningsvis menar vi att den undervisning vi fått följa uppvisar en genomtänkt ämnesdidaktik som också är bildningsorienterad i det att elevernas meningsskapande i förhållande till en klassisk text får stå i förgrunden. Frida antar modigt utmaningarna och realiserar en litteraturdidaktik där hon genom olika arbetsformer skapar möjligheter för eleverna att höras och utvecklas och där hon ger utrymme för deras tolkningar av texterna. Därigenom blir läsningen angelägen för eleverna som genom att göra avstamp i den lästa litteraturen sedan kan föra diskussioner med relevanta kopplingar till sitt eget liv och det som sker i samhället idag. VFU-handledarens roll är i sammanhanget viktig, men även lärarstudentens arbete och engagemang skapar förutsättningar för utveckling av didaktisk handlingskompetens.



## REFERENSER

- Bergman, L., Hultin, E., Lundström, S. & Molloy, G. (2009). *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elf, N., Høeg, T. & Christensen, V. (2019). Brug af litteratur i skole og undervisning. I A.-M. Mai (Red.), *Litteratur i brug*. (s. 90-122). Hellerup: Spring.
- Elf, N. & Hansen, T. Illum. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelseorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2, 37-48.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement – what’s most important to know about motivation to read? *The reading teacher*, 65(3), 172-178.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hansen, T. Illum. (2017). Undersøgelseorienterede tolkningsstrategier. I N. Elf & T.I. Hansen (Red.), *Hvad vi ved om undersøgelseorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. (s. 36-47). Odense: Læremiddel. Dk – Nationelt videncenter for læremidler.
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations: Students’ multimodal designing in response to literature*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jacquet, E. (2011). *Att ta avstamp i gestaltande: Pedagogiskt drama som resurs för skrivande*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines*. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Liberg, C. (2017). Att vara lärare. Den didaktiska reliefen. I C. Liberg, U.P. Lundgren & R. Säljö (Red.), *Lärande, skola, bildning*. (s. 351–371). Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nordberg, O. (2019). *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprogram för ungdomar*. Svenska i utveckling nr 35, Uppsala universitet: Uppsala 2019.
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturdidaktik. Teori – praktik – relevans – potential*. Stockholm: Liber.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

- Pressley, M. & Afferblach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Strindberg, A. (1994). *Till Damaskus. Ett Drömspel*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vischer Bruns, C. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. London: Continuum.
- Wilhelm, J. D. (2011). *Teaching literacy for love and wisdom. Being the book and being the change*. New York: Teachers College Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: OECD.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.



Vol 15, nr 2 2021

## Tema: Litteraturdidaktik

Tema: Litteraturdidaktik – Litteraturstudiers relevans för skola och samhälle  
*Mattias Aronsson, Katherina Dodou & Anette Svensson*

Integrating competence and *Bildung* through dystopian literature: Teaching Malorie Blackman's *Noughts & Crosses* and democracy and citizenship in the English subject  
*Marit Elise Lyngstad*

Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling  
*Ulrika Andersson Hval & Celia Aijmer Rydsjö*

Ett drömspel: En lärarstudent utmanar gymnasieelever att tolka Strindberg  
*Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm*

Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsliga relevans  
*Olle Nordberg*

Why study literature in English? A syllabus review of Swedish primary teacher education  
*Katherina Dodou*

Musiklyrik i läroböcker i franska för den svenska skolan  
*Mattias Aronsson*

Spel som berättelser  
*Stefan Lundström*

Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning  
*Anette Svensson & Jenny Malmqvist*

Promoting EFL literacy through shared and individual classroom reading experiences of literature  
*Ion Drew*

Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap  
*Pär-Yngve Andersson*