

# Budskap bortom raderna – en modersmåslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur

Anna-Maija Norberg<sup>1\*</sup> & Anna Hjalmarsson<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Stockholms universitet, Sverige; <sup>2</sup>Botkyrka kommun, Sverige

## Sammanfattning

Studien undersöker unga elevers läsning av skönlitteratur i ämnet modersmål (ryska) och hur läraren stöttar elevernas tolkande läsning under textsamtal. Studien är en del av ett treårigt projekt med en designbaserad ansats, vilket innebär att undervisningen planerades av lärare och forskare gemensamt utifrån ett teoretiskt ramverk i syfte att stötta elevernas tolkande läsning. Två inspelade litteratursamtal analyserades utifrån elevernas läsarpositioner och lärarens olika former av stöttning under samtalen. Resultaten visar bland annat att eleverna behövde mycket stöttning för att utveckla sin tolkning bortom den konkreta texten och sina vardagserfarenheter. Olika typer av frågor, fortlöpande relaterade till elevernas olika läsarpositioner, bidrog som stöttning, och den mest effektiva formen av stöttning var en konkret, visualiserande uppgift.

**Nyckelord:** *lågstadiet; skönlitteratur; byggande av föreställningsvärldar; stöttning*

## Abstract

### Scaffolding of primary school students' interpretive fiction reading in Russian as a mother tongue in Sweden

Using data from a three-year project with a design-based research approach, this study investigates young students' reading of fiction in mother tongue instruction and the teacher's scaffolding of the interpretative process of "envisionment building". Instruction was planned by teachers and researchers together, aiming to support students' interpretive reading of fictional stories. Two audio-recorded teacher-student discussions of one children's story were analyzed, identifying how these students made sense of the narrative, and how the teacher scaffolded reading. The findings show that scaffolding was vital for these young students to build envisionments that went beyond literal readings and beyond their everyday experiences. Different types of questions, continuously related to the students' envisionments, contributed to the students' envisionment building, with the most effective scaffolding resource being the use of a concrete visualizing of the task.

**Keywords:** *elementary school; fiction; envisionment building; scaffolding*

Responsible editor: Michael Tengberg

Received: May, 2021; Accepted: December, 2021; Published: January, 2022

---

\*Korrespondens: Anna-Maija Norberg, e-post: [anna-maija.norberg@edu.stockholm.se](mailto:anna-maija.norberg@edu.stockholm.se)

© 2022 Anna-Maija Norberg & Anna Hjalmarsson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: A.-M. Norberg & A. Hjalmarsson. "Budskap bortom raderna – en modersmåslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(1), 2022, pp. 22–43. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.3212>

## **Inledning, bakgrund och syfte**

Den här studien behandlar undervisning om tolkande läsning i grundskolans årskurs 2 i ämnet modersmål. Studien är en del av ett treårigt projekt, *Budskap bortom raderna – läsa och tolka skönlitteratur*, där Langers (1995/2011) teori om föreställningsvärldar och läsarpositioner använts som en teoretisk ram. Det övergripande syftet med projektet har varit att undersöka hur förmågan att läsa och analysera skönlitterära texter kan utvecklas genom undervisning. Projektet tar sin utgångspunkt i Langers beskrivning av litteraturens betydelse:

(a)ll literature – the stories we read as well as those we tell – provides us with a way to imagine human potential. In its best sense, literature is intellectually provocative as well as humanizing, allowing us to use various angles of vision to examine thoughts, beliefs, and actions. (1995/2011, s. 5)

Genom att vara intellektuellt utmanande har skönlitteraturen en viktig plats i elevers identitetsskapande och demokratifostran (jfr Lundström et al., 2011). Även om explicit litteraturundervisning främst förknippas med äldre elever och med svenskämnen, har fiktiva berättelser en given plats även i yngre åldrar och i alla språkämnen. Den forskning som genomförts i Sverige om litteraturundervisning med yngre barn behandlar ämnet svenska och är ett relativt utforskat område (Jönsson, 2007, s. 6). Svensk forskning kring de yngre elevernas läsning har haft fokus på läsmetoder, elevernas läsutveckling och läsning av lästexter i form av läseböcker, snarare än tolkning av texter (Jönsson, 2007, s. 6–7; Rosenbaum et al., 2021). På senare tid har dock yngre elevers litterära kompetens, bl.a. i form av tolkning och analys av texter, lyfts fram (Boglund & Nordenstam, 2015; Rosenbaum et al., 2021). Studien som presenteras i den här artikeln kan ses som ett bidrag till forskning om yngre elevers tolkande läsning. I studien riktas närmare bestämt fokus mot tolkande läsning i ämnet modersmål (ryska).

Sverige har sedan mitten av 1960-talet erbjudit stöd för elever med annat modersmål än svenska att utveckla det aktuella språket (Ganuza & Hyltenstam, 2020). Ämnet modersmål inkluderar både de nationella minoritetsspråken och andra modersmål vilka omfattas av olika regelverk och kursplaner.<sup>1</sup> Modersmålsämnet är ett frivilligt ämne för elever, men skolan/huvudmannen är enligt skolförordningen (2011:185) skyldig att erbjuda ämnet om minst fem elever med grundläggande kompetens i språket ansöker om deltagande och skolan/huvudmannen kan finna en lämplig lärare. Modersmålsundervisningen är sällan integrerad i den ordinarie verksamheten och omfattar i allmänhet bara cirka 40–60 minuter i veckan (Ganuza & Hedman, 2015; Salö et al., 2018). Enligt kursplanen för ämnet modersmål är syftet att eleverna ska utveckla kunskaper i och om sitt modersmål (Skolverket, 2018). Vikten av att eleverna ska möta och få kunskaper om skönlitteratur betonas i syftestexten på samma sätt som i syftet för ämnena svenska och svenska som andraspråk. Vidare ska eleverna

---

<sup>1</sup> I denna artikel behandlas inte de nationella minoritetsspråken.

i modersmål, liksom i svenskämnen, ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur, och undervisningen ska innefatta lässtrategier för att tolka och förstå texter. Däremot ges i modersmålets kursplan, till skillnad från svenskämnenas, inga mer konkreta aspekter av skönlitterära texter som ska behandlas, så som budskap, texters uppbyggnad eller litterära personbeskrivningar (det sistnämnda bara i svenska) (Skolverket, 2018).

Modersmålsundervisningen motiveras med modersmålets betydelse för barns språk-, identitets-, personlighets- och tankeutveckling och med att ett välutvecklat modersmål ger bra förutsättningar att lära sig svenska, andra språk och andra ämnen. Forskning om modersmålsämnet har till stor del fokuserat just på dess relation till andra kunskaper, exempelvis i betygshänseende (t.ex. Elmeroth, 1997; Ganuza & Hedman, 2018; Hill, 1996; Löfgren, 1991; Mehlbye et al., 2011). Bland annat har det synliggjorts att modersmålsämnet ofta inriktas mot färdighet och läsförståelse i termer av att förstå alla ord i en text och kunna uttala dem rätt eller svara på konkreta frågor om texten (Ganuza & Hedman, 2015). Undervisningens betydelse för elevernas användning och utveckling av modersmålet i dess egen rätt har haft en undanskymd roll i forskning (Møller Daugaard, 2015; se även Cabau, 2014), och forskning om tolkande läsning av skönlitteratur i modersmålsämnet saknas i den svenska kontexten. Dessutom har få didaktiska studier av modersmålsundervisning generellt genomförts (Ganuza & Hyltenstam, 2020; SOU 2019:18), och föreliggande studie utgör således ett viktigt bidrag till tidigare forskning genom att rikta fokus mot hur elevernas tolkande läsning av skönlitteratur kan utvecklas genom undervisning.

Syftet med den här studien är att undersöka hur unga elevers tolkande läsning av skönlitterära texter i ämnet modersmål kan utvecklas genom undervisning som riktar in sig på ett gemensamt byggande av föreställningsvärldar (Langer, 2011/2017). Tolkande läsning har beskrivits som den mest avancerade formen av läsning och avser en djupare förståelse av texten. För att få en djupare förståelse för texten måste läsaren bland annat läsa undertexten, dvs. göra inferenser och tolka textens olika dimensioner, samtidigt som en viss bokstavlig läsning är nödvändig för tolkningen (Agrell, 2009; Culler, 2011; Heilä-Ylikallio et al., 2004). I studien undersöks hur dessa dimensioner av tolkande läsning tar sig uttryck i det gemensamma byggandet av föreställningsvärldar. Följande forskningsfråga besvaras i studien:

Hur stöttar läraren elevernas rörlighet mellan olika läsarpositioner i det gemensamma byggandet av föreställningsvärldar?

Nedan behandlas först den teoretiska ramen. Därefter beskrivs studiens metod och det empiriska materialet som analyserats. Sedan följer en presentation av resultaten, vilka diskuteras i det avslutande avsnittet.

## **Föreställningsvärldar och läsarpositioner**

I denna studie har Langers (2011/2017) begrepp föreställningsvärld ("envisionment") använts som utgångspunkt för att belysa och utveckla litteraturundervisningen.

Langer, liksom andra receptionsteoretiker (t.ex. Appleyard, 1991; Iser, 1978; Langer, 1995/2011; McCormick, 1994; Rosenblatt, 1995), utgår från att läsning är ett möte mellan en läsare och en text och att texten blir till i mötet med läsaren. Med begreppet föreställningsvärld beskriver Langer (2011/2017) hur läsaren förstår en skönlitterär text. Föreställningsvärldar kan, enligt Langer (2011/2017, s. 28), förstås som dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, resonemang och föraningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar. Föreställningsvärldar förändras hela tiden eller är öppna för förändring. Att bygga föreställningsvärldar, dvs. att forma och förändra sin förståelse av en fiktiv textvärld, innebär en komplex tolkningsverksamhet. Tolkning är nödvändig för att förstå skönlitteratur som typiskt innehåller luckor som ska fyllas (Iser, 1978). Enligt Iser (2010) återfinns en läsares tolkning av en text mitt emellan själva texten, skapad av en författare, och läsarens estetiska meningsskapande utifrån texten. Detta betyder att val av texter är viktigt i ett litteraturdidaktiskt projekt som det föreliggande.

Langer identifierar fem *läsarpositioner* ("stances"<sup>2</sup>) som läsare intar och växlar mellan under läsning. Fyra av dessa läsarpositioner (LP1–4) har i denna studie använts som en övergripande ram för undervisningen och som ett analysverktyg (se Metod och material). Läsarpositionerna karaktäriseras enligt Langer (2011/2017, s. 37–42) av följande:

- LP1. *Våra utanför och kliva in i en föreställningsvärld* kännetecknas av att läsaren försöker skapa inledande uppfattningar och antaganden om karaktärerna, handlingen, miljön, situationerna och hur de förhåller sig till varandra.
- LP2. *Våra i och röra sig genom en föreställningsvärld* innebär att läsaren är inne i berättelsen och använder de första kontakterna med texten, sina tidigare kunskaper och kontexten för att skapa vidare förståelse.
- LP3. *Stiga ut och ta det man vet under omprövning* handlar om att läsaren använder föreställningsvärlden för att reflektera över sina tidigare kunskaper och sin tidigare förståelse men också tvärtom. En växelverkan sker mellan den fiktiva världen och vår riktiga värld.
- LP4. *Stiga ut ur och objektifiera upplevelsen* innebär att läsare distanserar sig från föreställningsvärlden genom att reflektera över och reagera på innehållet, texten eller själva läserfarenheten.
- LP5. *Stiga ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare* innebär att vi använder kritiska aspekter av en tidigare utvecklad föreställningsvärld i skapandet av en ny föreställningsvärld.

Enligt Langer rör sig läsaren mellan positionerna under läsningen, men inte kronologiskt eller hierarkiskt från ett till fem. Exempelvis kan en läsare som är mitt inne i läsningen behöva recapitulera något i texten, vilket motsvarar en förflyttning från LP2 till LP1. En utvecklad och utvecklande läsning förutsätter enligt den uttolkning av Langers teori som används i studien ett dynamiskt samspel mellan de olika läsarpositionerna (jfr Nordberg, 2017). I vår uttolkning av Langers (2011/2017)

---

<sup>2</sup> I svensk forskning har olika översättningar använts för Langers "stance", bl.a. fas (t.ex. Ingemansson, 2010, 2018; Walldén, 2019). I denna studie används alltså ordet läsarposition.

läsarpositioner har vi tagit hänsyn till elevernas ålder. Det betyder att LP3 och LP4 tolkats på ett vidare sätt än det man kan förstå av Langers (2011/2017) egna exempel som bygger på textsamtal med äldre elever. För att lågstadielever till exempel ska kunna formulera vad textvärldens idéer betyder för ens liv (LP3, Langer, 2011/2017, s. 40) eller för att de ska fokusera på författarens hantverk (LP4, Langer, 2011/2017, s. 41), behöver de mycket stöttning i undervisningen (Rougle, 2004). När eleverna med lärarens stöttning gör ett försök att koppla texten till det egna livet eller att uttala sig om författarens hantverk, tolkas det som LP3 respektive LP4 (se mer i Metod och material). Langers teori, liksom annan receptionsorienterad litteraturdidaktik (t.ex. Rosenblatt, 1995), har kritiserats för att tillåta alla tolkningar som lika relevanta (t.ex. Andersson, 2015; Degerman, 2012). Även om vi alltså har en vid syn på elevernas försök till tolkningar, utgår vi från att texten gör ett motstånd som utesluter vissa tolkningar och att elever ibland behöver ledas in på nya tankegångar och uppmärksammas på att rikta blicken mot texten (Andersson, 2015, s. 222; Culler, 2011; Rosenbaum et al., 2021). Med Langers (2011/2017, s. 61) ord kan detta uttryckas som ”att hålla fast vid en referenspunkt och att utforska möjlighetshorisonter”.

Langers teori om föreställningsvärldar och läsarpositioner har använts för olika syften i studier om yngre elevers läsning av skönlitteratur. Teorin har använts för att undersöka hur elever tillsammans med lärare bygger föreställningsvärldar i litteraturundervisning i årskurs F–3 respektive en grupp 3- till 4-åringar (Jönsson, 2007; Zapata et al., 2018), och för att specifikt undersöka lärarens stöttande roll i sådant arbete med yngre elever (Rougle, 2004). Ingemansson (2018) använder teorin för att ge exempel på undervisningsaktiviteter och frågor som lämpar sig för olika faser (det som i föreliggande studie benämns läsarposition) av läsningen av ett verk. Även Håland och Hoel (2016) utgår från faser när de utformar frågor i sin studie som utifrån Langers teori undersöker hur elever i årkurs 1 positionerar sig som litterära läsare. Walldén (2019) undersöker hur den objektifierande läsarpositionen kan relatera till de läsarpositioner där läsaren bildar sig en inledande uppfattning om texten (”träder in i föreställningsvärlden”) respektive fördjupar sin förståelse av texten (”rör sig genom föreställningsvärlden”). Ingemansson (2010) använder Langers teori för att analysera läsprocessen av en trilogi hos elever i mellanstadiet som ett byggande av föreställningsvärldar och visar hur tolkningen förändras under läsprocessen.

Den här studien är ett bidrag till forskning där unga elevers tolkande läsning undersöks med hjälp av Langers ramverk. Langers (1995/2011) dynamiska perspektiv, dvs. att läsaren rör sig mellan positioner (och inte statiskt från en position till nästa) i ett aktivt byggande av föreställningsvärldar, lämpar sig väl för projektets design med ett intresse för dynamiska rörelser kopplade till undervisningen, snarare än träning av isolerade kognitiva förmågor. Vidare är Langers (1995/2011) strukturerade beskrivning av läsarpositionerna användbar i ett didaktiskt sammanhang där teorin används för att i ett lärar- och forskarkollaborativt arbete (se mer nedan) utveckla undervisningen.

## **Metod och material**

Studien är, som redan nämnts, en del av det treåriga projektet *Budskap bortom raderna* med deltagande lärare i svenska, svenska som andraspråk och modersmål från grundskolan, gymnasiet och vuxenutbildningen.<sup>3</sup> Projektet har en designbaserad och praktisknära ansats, vilket innebär att forskningen utgår från konkreta problem i undervisningspraktiken, vilka utforskas i ett lärar- och forskarkollaborativt arbete, ofta i form av en serie undervisningsinterventioner (Cobb et al., 2003; jfr Carlgren, 2017). Forskningen är både teoribaserad (se ovan) och teorigenererande i form av designprinciper för utformning av undervisning. Designprinciperna kan därmed ses som en form av mikro- eller praktikteorier (Kyngäs, 2019), vilka blir tillämpbara inom specifika områden av den egna verksamheten.

Undervisningsinterventionerna innebär en förändring i relation till tidigare undervisning, vilket i den här redovisade studien betyder att läsundervisningen i den deltagande lärarens undervisning i modersmål ändrade karaktär från en betoning på läsflyt och läsförståelse på textnivå till ett mer receptionsorienterat sätt med betoning på tolkande läsning (Langer, 1995/2011) och djupläsning (Ingemansson, 2018). Exempel på aktiviteter i lärarens tidigare undervisning är att besvara frågor om textens handlingsförlopp, återge handlingen med eller utan bildserie, identifiera skillnaden mellan berättande och faktatexter och att göra enkla kopplingar till sina erfarenheter, medan aktiviteterna i interventionen syftade till att läsaren ställer sig utanför texten för att till exempel kunna analysera och kritiskt granska den ur olika perspektiv, lägga märke till berättarstrukturer eller att hitta budskap i texten (jfr Ingemansson, 2018).

Den deltagande läraren arbetar som modersmållärare i ryska sedan sex år på ett flertal skolor med elever från grundskolans alla stadier. Hon har tidigare undervisat vuxna studenter i ryska som främmande språk i tio år. I den här studien presenteras resultat från en av hennes undervisningsgrupper lokaliserad på en skola där en stor del av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Gruppen har modersmål en timme i veckan i en homogen undervisningsgrupp (se nedan). Tre elever i grundskolans tidigare årskurser ingår i den aktuella undervisningsgruppen, och läraren och undervisningsgruppen deltog i det övergripande projektet i två år. Därmed genomförde de fyra interventionscykler, och i den här artikeln redovisas resultat från den första interventionscykeln. Eleverna har i studien fått de fingerade namnen Anna, Katja och Maria. Deltagande elever och elevernas vårdnadshavare har getts information om studien och samtyckt till att delta.

Läraren har undervisat dessa elever sedan förskoleklass, men eleverna har även fått modersmålsstöd i förskolan och även deltagit i ryskundervisning utanför skoltid från fem års ålder. Eleverna är födda i Sverige, och deras familjer har ett stort engagemang i barnens språkutveckling i ryska. Enligt läraren förefaller ryska vara elevernas starkaste språk, vilket enligt läraren bekräftas av föräldrarna. Eleverna talar, läser

---

<sup>3</sup> Forskningen har genomförts i regi av Stockholm Teaching & Learning Studies, STLS. Hittills har tre artikelmanuskript lämnats för publicering och flera är under arbete.

och skriver på ryska, liksom på svenska. Undervisningen i modersmålsämnet sker enligt läraren på ryska, men hon vill samtidigt att den ska vara en integrerad del av skolans övriga undervisning, något som enligt forskning sällan är fallet (Ganuza & Hedman, 2018). Läraren beskriver att hon därför översätter viktiga metaspråkliga begrepp som namn på genrer och delar av textstruktur till svenska, så att eleverna ska kunna se kopplingen mellan modersmålsundervisningen och (exempelvis) svenskundervisningen. Av denna anledning använder läraren också det svenska ordet *budskap* i undervisningen när hon introducerar det ryska begreppet (textens) *huvudidé* (*Главная идея*), som är den närmaste ryska motsvarigheten till (textens) budskap.<sup>4</sup>

Artikeln bygger alltså på den första interventionscykeln som bestod av ett undervisningsavsnitt om sex lektioner med målet att utveckla elevernas tolkande läsning av skönlitteratur. I undervisningen lästes och bearbetades tre texter i syfte att uppnå en fördjupad tolkning samt utgöra en grund för elevernas eget skapande av text. Texterna valdes av modersmålsläraren och en lågstadielärare (åk 1) som också deltog i projektet. Urvalet avgjordes dels av elevernas läsfärdighetsnivå, dels av texternas karaktär. Kortare fabler och berättelser för barn med ganska enkel handling prioriterades, samtidigt som texterna utifrån projektets inriktning och elevernas ålder skulle innehålla tydligt framträdande budskap och erbjuda möjligheter till flera tolkningar på olika nivåer. Två texter (se nedan), utvalda på dessa grunder, utgjorde kärnan i undervisningen. En av dessa texter (Hertz & Haacken, 1999) översattes till ryska av modersmålsläraren. En mer utmanande text (Kungen och elefanterna, se nedan) valdes att läsas i början (lektion 1) och i slutet (lektion 6) av interventionen i syfte att identifiera möjliga förändringar i elevernas positioneringar (Langer, 2011/2017) och deras förmåga att urskilja textens budskap.

Studien har en praktisknära, undervisningsutvecklande forskningsansats, som ställer lärares frågor i förgrunden och där lärare och forskare samverkar genom forskningsprocessen, ibland kanske också i dubbla roller (Carlgren, 2017, s. 10). Undervisningsavsnittet inleddes och avslutades alltså med läsning av samma text i syfte att jämföra elevernas tolkningar i början och slutet av interventionen. Alla texterna bearbetades på följande sätt: genomgång av obekanta ord, gemensam högläsning samt textsamtal utifrån bilder och med stöd av frågor från läraren. Innehållet i undervisningen planerades utifrån kursplanen i såväl modersmålet som den mer detaljerade kursplanen i svenska (se ovan). Undervisningen utgick från följande texter:

- Lektion 1: Толстой (2017). Царь и слоны. (Tolstoj: Kungen och elefanterna.)
- Lektion 2 och 3: Херц & Хаакен (1999). Как глупо ты выглядишь! (Hertz & Haacken: Du ser dum ut.)
- Lektion 4: Толстой (2017). Лев, медведь и лисица. (Tolstoj: Lejonet, björnen och räven.)

---

<sup>4</sup> I de samtal som återges i resultatdelen används bara ryska av läraren och eleverna. Därför har vi valt att använda översättningen *huvudidé* (*Главная идея*) eller *idé* (*идея*).

- Lektion 5: Eleverna skapar egen text.
- Lektion 6: Толстой (2017). Царь и слоны. (Tolstoj: Kungen och elefanterna.)

Som framgår av ovan skapade eleverna egna texter under lektion 5, vilket var en viktig del av interventionen.<sup>5</sup> Det empiriska materialet som analyserats i den föreliggande studien består av transkriptioner från två ljudinspelade samtal med eleverna från undervisningen och lärarens dokumentation av undervisningen inklusive reflektioner om denna. De ljudinspelade samtalen utgår från läsning av Kungen och elefanterna, en berättelse om en kung som bad en grupp blinda personer beskriva hans elefanter. Varje person kände på endast en kroppsdel och beskrev djuret genom att likna det med ett föremål, t.ex. ett rep eller en kvast. Berättelsen avslutas med bråk då alla insisterar på sin egen uppfattning som alltså bygger på en förståelse av en liten del av en större helhet. Läraren transkriberade ljudinspelningarna och översatte samtalen till svenska med syfte att återge samtalet så nära originalet som möjligt, både innehållsligt och språkligt (jfr Ganuza & Hedman, 2015). Även om en översättning inte helt kan överensstämma med originaltexten, bidrar lärarens kännedom om kontexten till att fånga det situerade som annars kan gå förlorat i en översättning. Dessutom fanns läraren med i analysarbetet och i skrivandet av artikeln, vilket ger läraren en dubbel roll i studien (jfr Carlgren, 2017, s. 10). Närmare bestämt gjorde läraren en initial analys av elevernas positioneringar, medan forskaren gjorde en initial analys av lärarens frågor (se nedan). De initiala analyserna diskuterades och utvecklades gemensamt. Lärares aktiva roll i forskningsprocessen, t.ex. i form av att forskningsfrågorna är förankrade i praktiken, är något som lyfts fram som eftertraktansvärt i forskning och som också kan bidra till att resultaten upplevs som mer användbara och lättillgängliga av lärare (Tjernberg & Heimdahl Mattsson, 2017; jfr Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Skar & Tengberg, 2014; Svedner, 2012).

I artikeln presenteras endast översättningarna av utdragen. Översättningarna ligger nära en svensk skriftspråksnorm för läsbarhetens skull. Inga växlingar mellan språk förekom i de utdrag som presenteras, vilket utöver utrymmesskäl är anledningen till att enbart översättningarna presenteras. I resultatredovisningen används följande transkriptionsnyckel:

Utelämnad kommunikation /---/  
Kortare, oklockad paus (.)  
Längre, oklockad paus ...

Samtalen, vilka ses som ett gemensamt byggande av föreställningsvärldar, analyserades dels utifrån Langers (2011/2017) LP 1–4 (se ovan), dels genom att identifiera olika former av stöttning som läraren använde för att möjliggöra elevernas rörlighet i de olika läsarpositionerna, bland annat olika frågor. Då frågor kan ses som en väsentlig del av interaktionell stöttning (Van Lier, 1996) analyserades de frågor som läraren

---

<sup>5</sup> Arbetet med elevernas egna texter och deras koppling till textsamtalen presenteras i FÖRFATTARE: manuskript inlämnat för publicering.



stälde för att undersöka deras betydelse i den stöttning som gavs i samtalen. Analysen av frågorna är inspirerad av Vargas (2016) frågetyper: textbaserade frågor, relationella frågor och interaktionella frågor. Varga (2016) kopplar frågorna till begreppet textrörlighet (Liberg et al., 2012) och till begreppen text-till-text, text-till-själv och text-till-världen (Keene & Zimmermann, 2003). Vidare har Varga identifierat två typer av interaktiva frågor: berättartekniska frågor och sokratiska frågor. För vårt material har de övergripande kategorierna varit relevanta och tillräckliga utom gällande de textbaserade frågorna, där vi gjort samma distinktion som Varga (2016): *De textbaserade frågorna* betecknas dels som på-raden-frågor, som ”Vad fick de blinda för uppgift av kungen?”, dels frågor som kräver läsning ”mellan raderna”, dvs. att eleverna gör inferenser, exempelvis ”Varför tror ni de blinda började bråka?” (jfr Varga, 2016). *Relationella frågor* fokuserar relationen mellan text och kontext (Varga, 2016, s. 33). De riktar alltså blicken ut från texten mot elevens tidigare kunskaper och erfarenheter och kan därmed kopplas till LP3. En sådan fråga i vårt material är ”Vilken jämförelse tyckte ni mest om?”. *Interaktiva frågor* uppmuntrar eleverna att rikta uppmärksamheten mot de egna tankeoperationerna i samband med tolkningsprocessen, mot texten som en estetisk konstruktion eller mot interaktionen mellan text och läsare (Varga, 2016, s. 36). Det är alltså frågor som kräver en objektivisering av läsoplevelsen och motsvarar därmed Langers (2011/2017) LP4. I vårt material är det frågor som handlar om textens huvudidé och lärdom, t.ex. ”Vad ville Tolstoj lära oss?” (jfr Varga, 2016, s. 36–37). Läraren hade i förväg formulerat olika typer av frågor som förväntades underlätta elevernas rörlighet i olika läsarpositioner, men som vi ska se i presentationen av resultaten nedan formas samtalen i interaktionen, och av läraren krävs en flexibilitet och förmåga att snabbt komma fram till nya vägar för att bemöta elevernas frågor och svar.

Att analysera läsarpositioner under ett byggande av föreställningsvärldar innebär att identifiera de förändringar som sker under elevernas tolkningsprocess. Nedan exemplifieras och förklaras analysprocessen. Utdraget är från undervisningen men har modifierats något för detta ändamål (L=läraren, E=elev). Modifieringen handlar om att yttranden med upprepningar förkortats och att elevyttranden som upprepar annan elevs svar inte tagits med.

Rad	Yttrande	Läsarposition respektive frågetyp
1	L: hur avslutades denna historia vad började de göra efter att de berättat färdigt om sina intryck	Textbaserad fråga
2	E: de började bråka och slåss	LP2
3	L: slåss... vad lär vi oss av den här historien tycker ni	Interaktiv fråga
4	E: kanske att man inte ska behandla de blinda illa	LP4
5	L: de blinda ... varför tycker du att de blev illa behandlade	Relationell fråga

Läraren ställer en *textbaserad* fråga (rad 1) i syfte att stötta elevernas rörlighet i LP2 (att röra sig genom texten), och eleven beskriver den efterfrågade händelsen och rör sig därmed i LP2 (rad 2). Nästa fråga läraren ställer (rad 3) är en *interaktiv* fråga som

syftar till att stötta en rörlighet mot LP4 (att stiga ut och objektifiera upplevelsen). Elevsvaret på rad 4 är en objektifiering (LP4), men det verkar vara en oväntad tolkning av lärarens följdfråga att döma. Lärarens följdfråga (rad 5) är en *relationell* fråga som riktar rörligheten ut från texten mot eleven själv och öppnar därmed möjligheten för eleven att ompröva tidigare kunskaper (LP3). I analysen undersöks alltså (1) vilka typer av frågor (eller annan form av stöttning) som läraren använder för att stötta elevernas rörlighet i samtalen och (2) hur eleverna rör sig i de olika läsarpositionerna.

Som framgått ovan är studien begränsad till en (liten) grupp elever och till läsning av och samtal kring en text (två gånger). Snarare än en möjlighet till generella slutsatser handlar studiens anspråk om fördjupad didaktisk kunskap utifrån en detaljerad närstudie av de två litteratursamtalen.

## **Resultat**

I det följande presenteras resultaten. Resultatredovisningen struktureras utifrån fyra rubriker som i stort följer de fyra läsarpositionerna. Under varje rubrik visas en detaljerad analys av samtalen, och avsnitten avslutas med en sammanfattning.

### **Stötta eleverna att kliva in i en föreställningsvärld**

Gruppen har alltså läst berättelsen Kungen och elefanterna tillsammans. De har också samtalat om en bild i texten och om handlingen. LP1 (vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld) förekommer av naturliga skäl i början av läsningen av en text men kan även, som nämnts, inträffa senare under läsprocessen. I detta avsnitt visas hur läraren, när hon upptäcker att eleverna befinner sig utanför föreställningsvärlden (LP1), med hjälp av relationella frågor stöttar eleverna att kliva in. I utdrag 1 (lektion 1, L1) utgår läraren inledningsvis från att eleverna förstått handlingen (LP2) och vill att de ska dra slutsatser av handlingen (rad 1, rad 3). När hon upptäcker att Katja inte förstått, kliver hon tillbaka in i texten och ställer en textbaserad fråga (rad 3). När det inte hjälper eleven, ställer hon relationella frågor (rad 5, rad 8), vilket gör att eleverna kan koppla till sina tidigare kunskaper och därmed gemensamt med hjälp av lärarens stöttning kliva in i föreställningsvärlden.

#### **Utdrag 1 (L1): Hur undersöker blinda världen?**

- 1 L: vad tycker ni vad kan man lära sig
- 2 Katja: varför kände de på (elefanten)
- 3 L: men hur skulle de få veta hur elefanterna är om de inte ... men vad tycker ni förresten varför kände de på elefanten
- 4 Maria: för att de... om de...

*Lång paus.*

- 5 L: hur brukar blinda undersöka världen
- 6 Anna: med hjälp av en pinne

- 7 Maria: en sån pinne eller ett sånt hjul som åker
- 8 L: eller de kan till och med
- 9 Anna: känna
- 10 L: känna med händerna

Lärarens fråga (rad 1) om vad man kan lära sig (av berättelsen) avbryts av eleven Katja som frågar varför de blinda kände på elefanten, en avgörande aspekt för förståelsen av texten (se ovan). Detta är ett tecken på att Katja fortfarande är utanför föreställningsvärlden (LP1), och lärarens svar (rad 3) tyder alltså på att hon antagit att eleverna förstått mer än vad som tycks vara fallet. Hon är på väg att besvara Katjas fråga men avbryter sig och ställer Katjas fråga, dvs. en textbaserad fråga, till gruppen. Maria försöker svara men avbryter sig, vilket visar att även hon är utanför föreställningsvärlden (LP1). Läraren avvaktar men när eleverna inte säger något, ställer hon en relationell fråga för att leda eleverna vidare i sin förståelse. Frågan om hur blinda undersöker världen gör att Anna och Maria associerar till det de vet om synskadade, nämligen att de brukar använda en käpp. Läraren ställer då ytterligare en relationell fråga om vad synskadade mer kan göra (rad 8), vilket leder till Annas svar ”känna”, som bekräftas av läraren med det textbaserade ”känna med händerna” (LP2).

Sammantaget visar utdrag 1 att eleverna kan befinna sig utanför texten (LP1) trots att de läst och samtalat om texten, vilket gör det svårt för dem att besvara textbaserade frågor och att dra slutsatser av handlingen. Däremot kan relationella frågor som riktar uppmärksamheten ut från texten till tidigare kunskaper och samtidigt sätter dem i relation till texten, dvs. det som motsvarar LP3, stötta eleverna att kliva in i föreställningsvärlden.

### Stötta eleverna att röra sig genom en föreställningsvärld

LP2, att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld, utmärks alltså av att läsaren är inne i berättelsen och försöker bilda sig en djupare förståelse av den. Som redan nämnts läser gruppen texten en andra gång (lektion 6), vilket fungerar stöttande i det gemensamma byggandet av föreställningsvärldar. Utsagor i LP1 uteblir helt och utsagorna i LP2 är fler, längre eller mer nyanserade. Eleverna lever sig in i karaktärerna, som Katja som menar att elefanten nog inte mår så bra när alla kände på honom (rad 1). Lärarens relationella frågor stöttar elevernas rörlighet genom föreställningsvärlden (LP2), men ibland krävs textbaserade frågor när eleverna missuppfattat något (LP1).

### Utdrag 2 (L6): Hur skulle man kunna hjälpa dem att inte bråka?

- 1 Katja: Elefanten mårde väl inte bra när alla kände på honom...
- 2 L: tror du det (.) men vilken liknelse gillade du mest Katja

/---/

- 3 L: varför tror ni att de blinda började bråka
- 4 Anna: att de började bråka... till exempel att en av dem sa att elefanten liknar ett rep och den andra sa att elefanten liknar en kvast... och därför började de slåss och

bråka för att någon tyckte att repet är rätt och den andra tyckte att det är en kvast som var rätt...

- 5 L: ja du har rätt... och vad tycker ni skulle hjälpa dem att inte bråka (.) vad skulle man kunnat göra

/---/

- 6 Katja: de borde vara tillsagda bråka inte (.) ni alla sa fel

7 L: har de verkligen sagt allt fel

8 Anna: nej

- 9 L: ni sa ju själva att snabeln liknar ett rep svansen liknar en borste benen liknar pelare (.) de jämförde allt med det som de kände

Katjas kommentar om elefanten (rad 1) visar att hon är inne i föreställningsvärlden (LP2). Lärarens korta relationella fråga ("tror du det") bekräftar kommentaren, varpå läraren ställer en ytterligare relationell fråga om vilken liknelse Katja tycker mest om (rad 2). Samtalet om olika liknelser (som här tagits bort), dvs. hur de blinda beskrev elefanten, framstår som en ingång i att komma fram till vad som orsakade bråket. Lärarens textbaserade fråga om varför de blinda började bråka (rad 3) leder till ett långt svar på en konkret handlingsnivå, då Anna förklarar de olika personernas olika åsikter om vad som var rätt (LP2). Läraren bekräftar svaret och ställer en relationell fråga om vad som hade kunnat förhindra bråket (rad 5). Frågan öppnar för en rörlighet ut från texten och skulle potentiellt kunna stötta eleverna att komma vidare i förståelsen av texten (LP3). Katja svarar att de (blinda) borde få en tillsägelse att inte bråka, då de alla hade fel (LP1). Detta svar utmanar läraren genom en textbaserad följdfråga: "har dom verkligen sagt allt fel?" Läraren kliver därmed tillbaka in i texten (LP2) och utnyttjar den för att reda ut en oklarhet.

Sammantaget visar utdrag 2 att det krävs både textbaserade och relationella frågor för att möjliggöra och utveckla elevernas rörlighet i texten. Utdraget visar också att eleverna inte rör sig kronologiskt från LP1 och vidare och att strategiskt ställda relationella frågor, som varför-frågor, kan avslöja missuppfattningar som hindrar byggandet av föreställningsvärldar. Vid sådana tillfällen kan textbaserade frågor rikta uppmärksamheten tillbaka på texten för att reda ut oklarheter.

### Läsarpositionsförhandlingar

Under samtalen gör eleverna kopplingar till sina tidigare erfarenheter. När eleverna blir kvar i konkreta tolkningar utifrån egna erfarenheter och kunskaper framstår samtalet som en förhandling om läsarpositioner. Varken interaktiva (utdrag 3, lektion 6) eller relationella (utdrag 4, lektion 6) frågor leder tolkningen vidare.

### Utdrag 3 (L6): Vad lär den här historien oss?

- 1 L: låt oss fundera vad lär den här historien oss vad finns det där för idéer  
2 Katja: att man ska se bra att man inte ska titta i ipad för mycket

- 3 L: bra (.) att man inte ska titta i ipad för mycket (.) och vad tycker du Maria vad lär den här historien oss
- 4 Maria: att man inte får titta i ipad för nära
- 5 L: vad händer då
- 6 Katja: då blir man blind
- 7 Maria: man kommer att ha dålig syn

Läraren frågar vad man kan lära sig av berättelsen och vilka idéer den omfattar (rad 1). Det är interaktiva frågor som potentiellt skulle kunna leda till en objektifiering av läsoplevelsen. Katja svarar att lärdomen (eller idén) är att ”man ska se bra” (rad 2) och att man inte ska titta för mycket i iPad. I berättelsen är (en del av) det konkreta problemet att personerna inte ser det de ska beskriva, och därför ligger det nära till hands för eleverna att koppla textens lärdom till synen och vidare till något konkret i sin egen verklighet. Denna koppling försvårar dock förståelsen av texten. Läraren bekräftar Katjas svar och frågar Maria vad man kan lära av berättelsen (rad 3). Därmed tycks läraren öppen för att det kan finnas fler lärdomar, men Maria knyter an till Katjas svar och säger att man inte ska titta i ipad för nära (rad 4). När läraren frågar vad som händer då (rad 5), svarar Katja att man kan bli blind och Maria att man kommer att få dålig syn (rad 6, rad 7). Både läraren och eleverna har i slutet av utdrag 3 helt fjärrmat sig från texten, vilket är den enda gången det sker under de två analyserade textsamtalen. Detta kan jämföras med läsarpotion 3 som visserligen innebär ett steg ut från texten, men med bibehållen kontakt till texten (Langer, 2011/2017; Nordberg, 2017).

Efter ett kort samtal om iPads återför läraren eleverna tillbaka till texten. I utdrag 4 har hon (igen) ställt frågan om hur man hade kunnat förhindra de blinda från att bråka (jfr utdrag 2):

#### **Utdrag 4 (L6): Kan den här historien bara hända med blinda?**

- 1 Katja: om de kunde se bra skulle de inte bråka
- 2 L: flickor kan den här historien bara hända med blinda
- 3 Maria: nej det skulle också hända med de som har jättedålig syn (.) som inte ser utan glasögon
- 4 L: och med de som ser bra (.) kan det hända med dem
- 5 Anna: nej

Som vi ser av Katjas första utsaga, är hon kvar i den tidigare föreställningsvärlden, dvs. att bråket inte hade uppstått om personerna kunde se bra (rad 1). Läraren frågar då om detta bara skulle kunna hända med blinda människor (rad 2). Det är en relationell fråga, och Maria gör också en koppling till något hon vet när hon säger att det också skulle kunna hända med människor med glasögon (rad 3). På lärarens fråga (rad 4) om det skulle kunna hända med människor med bra syn, svarar Anna nej (rad 5). Eleverna är alltså kvar i en textnära, erfarenhetsbaserad tolkning av berättelsen trots lärarens försök att utveckla tolkningen med hjälp av interaktiva och relationella frågor.

Sammantaget visar utdrag 3 och utdrag 4 att elevers tidigare kunskaper och erfarenheter kan ställa sig i vägen för en fördjupad tolkning av texten, och att det kan vara svårt att utveckla tolkningen med hjälp av frågor. Utdraget visar också att elever (och lärare) kan lockas att helt stiga ut ur texten för att istället samtala om (intressanta) erfarenheter eller kunskaper.

### Stötta eleverna att stiga ut och objektifiera upplevelsen

LP4 kännetecknas, som nämnts, av att läsaren distanserar sig från den skapade föreställningsvärlden och objektifierar den. Att stötta eleverna att stiga ut och objektifiera läsoplevelsen kräver olika former av stöttning. I utdrag 5, 6 och 7 presenteras de identifierade formerna av stöttning som successivt leder till en alltmer fördjupad tolkning av berättelsen. Utdrag 5 är från lektion 1, medan utdrag 6 och 7 är från lektion 6.

#### **Utdrag 5 (L1): Vad ville Tolstoj lära barnen?**

- 1 L: låt oss tänka... varför skrev författaren den här texten vad ville han att vi ska förstå
- 2 Maria: jag vet inte
- 3 Katja: så att de ska förstå... de ska förstå vilka öron de har... den till exempel så att det är en kvast... de försökte ta reda på vad det är
- 4 L: ja de försökte förstå, vad det är...har de förstått
- 5 Katja: de sa att det är en kvast

/---/

- 6 L: kvast ja... och vad sa de mer (.) vad bra Katja fortsatt ... (lång paus)
- 7 L: vad kan man lära sig efter att man har läst den här berättelsen vad ville Tolstoj lära oss (.) han skrev ju denna berättelse för barn och ville att barnen ska lära sig något ... vad
- 8 Katja: så att de fick veta... att om någon är blind... då måste de... känna på känna på så här
- 9 L: vad tycker du att Tolstoj ville att vi ska förstå av hur de blinda känner världen

Läraren ställer i början av utdrag 5 en interaktiv fråga om vad författaren ville att läsare skulle förstå av texten. Maria svarar att hon inte vet (rad 2), medan Katja tar fasta på ordet förstå i frågan men kopplar detta till vad karaktärerna i berättelsen ska förstå, snarare än vad läsaren ska förstå (rad 3). Katja rör sig alltså i föreställningsvärlden (LP2) trots lärarens interaktiva fråga som syftar till att skapa distans till föreställningsvärlden och därmed stötta eleven att se textens betydelse utifrån (LP4). Även läraren tar då ett steg tillbaka in i texten (rad 4), då hon bekräftar Katjas svar (att de blinda försöker förstå vad det de känner är) och ställer en ny fråga ("har de förstått"). Det förväntade svaret är nej, men Katja svarar: "De sa att det är

en kvast” (rad 5). Läraren bekräftar svaret (rad 6) och försöker få Katja att utveckla svaret (”vad bra Katja fortsätt”), men Katja säger inget. Då ställer läraren igen frågan om vad man kan lära sig av berättelsen (rad 7). Hon namnger också författaren och betonar författarintentionen att lära barn något. Efter denna konkretisering stiger Katja ut ur textvärlden och objektifierar sin läsning. Hon svarar att författaren ville att barnen (t.ex. Katja själv kanske) skulle få veta att blinda människor måste känna med händerna (LP4). Lärarens följdfråga om vad vi ska förstå av hur blinda känner världen är en bekräftelse på Katjas textnära tolkning men samtidigt en uppmaning att tolka vidare.

Utdrag 5 visar att elevernas föreställningsvärldar påverkar deras möjlighet att svara på frågorna. Det är svårt att skapa distans till berättelsen om man är i LP2. Utdraget visar också att författarintentionen kan användas för att skapa distans till berättelsen, samtidigt som en konkretisering, här i form av författarens namn och en koppling till barnen som ska lära sig något, kan skapa en närhet till elevernas egen värld.

Utifrån sin egen analys av det första textsamtalet, vilken hon gjorde efter lektion 5 inför det andra textsamtalet, drar läraren slutsatsen att det inte räcker med stöttande frågor för att få eleverna att nå en djupare tolkning av berättelsen. Därför förbereder hon en konkret, visualiserande uppgift. Läraren klipper isär en bild föreställande ett bältdjur och ger eleverna var sin del. Eleverna ska utifrån sin bild bestämma vad det är för djur, men bilderna var för sig innehåller alltså begränsad information om vilket djur det rör sig om. I utdrag 6 visas hur den visualiserande uppgiften och samtalet kring den fungerar som stöttning för att eleverna ska röra sig bort från den tidigare föreställningen om (enbart) synens betydelse för att förstå en helhet (jfr utdrag 3 och utdrag 4).

### **Utdrag 6 (L6). Är vi inte som de blinda i berättelsen?**

- 1 Anna: det är en åsna
- 2 Katja: en elefant eller en fisk
- 3 Maria: jag tror att det är en höna
- 4 L: flickor men vi är inte blinda (.) tycker ni inte att vi är (gör) som blinda från berättelsen
- 5 Katja: ja för att vi inte ser hela bilden här (.) det är till exempel en åsna... men vi ser inte hela bilden det kan vara
- 6 Anna: jag tror att det är en orm... en dinosaurie
- 7 L: räcker det med en eller två bilder för att förstå vad det är för något
- 8 Maria: vi bör känna på alla kroppsdelar
- 9 L: och om vi inte är blinda (.) räcker det för oss en eller två delar för att förstå vad det är för något
- 10 Maria och Anna: nej

De tre eleverna tolkar bilden av djuret som en åsna, elefant, fisk och höna (rad 1–3). Senare lägger Anna till att det kan vara en orm eller en dinosaurie (rad 6). Läraren kopplar uppgiften till berättelsen om kungen och elefanterna ("vi är inte blinda") och frågar om inte situationen är lik den i berättelsen (rad 4). Katja svarar ja (rad 5) och förklarar att det beror på att hela bilden inte syns, vilket gör att det kan förefalla vara olika djur ("till exempel en åsna"). Katja stiger alltså ur föreställningsvärlden här (LP3), medan Anna med sin utsaga "jag tror att det är en orm...dinosaurie" är kvar i den (LP2). Lärarens relationella fråga om det räcker "med en eller två bilder" för att förstå hela bilden erbjuder eleverna en möjlighet att göra en koppling mellan sina egna erfarenheter och berättelsens huvudidé. Maria kopplar också direkt till den lästa texten när hon säger "vi bör känna på alla kroppsdelar", trots att uppgiften handlat om att titta på olika delar men inte känna på dem som i berättelsen. Hon gör alltså en jämförelse mellan aktiviteten (som kan ses som en text) och den lästa texten, ett exempel på en objektivering (LP4). Tidigare i samtalet har eleverna menat att de problem som uppstått i berättelsen bara kan hända om man har dålig syn (utdrag 3 och utdrag 4). Nu återkommer läraren till detta i sin fråga om det räcker för människor med bra syn att bara se ett par delar av något för att förstå (rad 9) och Maria och Anna svarar nej (rad 10), vilket visar att deras föreställningsvärldar ändrats (LP4).

Sammantaget visar utdrag 6 att en konkret, visualiserande uppgift tycks fungera bättre i det här sammanhanget än frågor för att skapa den distans som krävs för att kunna betrakta texten utifrån och objektivera upplevelsen.

I utdrag 7 visas slutet av samtalet om Kungen och elefanterna. Läraren vill knyta ihop säcken och förmå eleverna att dra en slutsats om berättelsens övergripande lärdom.

### **Utdrag 7 (L6): Vad behöver vi för att inte bråka som de blinda i berättelsen?**

- 1 L: vad lär den här historien oss
- 2 Anna: vet inte
- 3 Maria: vet inte
- 4 L: är vi inte lite som de blinda
- 5 Anna: jo vi fick bara en separat del ... men vi ser inte hela bilden
- 6 L: tycker ni att ni också hade olika åsikter (.) bråkade lite (.) vad skulle hjälpa er att inte bråka
- 7 Anna: om vi fick all information om vad det är
- 8 L: en del av informationen eller all information (.) vad lär den här historien oss
- 9 Katja: att vi ska se bra
- 10 L: om vi ska tänka lite till
- 11 Anna: vet inte
- 12 Maria: vet inte
- 13 L: för att förstå något nytt och inte bråka som de blinda i berättelsen vad skulle vi behöva
- 14 Anna: vi behöver många delar



Läraren frågar vad ”den här historien” lär oss (rad 1). Eleverna svarar att de inte vet (rad 2, rad 3), men när läraren jämför gruppens beteende med handlingen i Kungen och elefanterna (”är vi inte lite som de blinda”, rad 4), ser Anna kopplingen mellan den lästa texten och aktiviteten med den isärklippta bilden (rad 5). Läraren använder alltså en jämförelse mellan två texter (varav en är den ”text” som gruppen precis deltagit i) som stöd, något som är kännetecknande för LP4. Detta gör att den till synes textbaserade frågan (att beskriva personer) blir interaktiv. Läraren fortsätter att dra paralleller mellan texterna (”---/ hade olika åsikter (.) bråkade lite”, rad 6). Även dessa frågor som skulle kunna betecknas som textbaserade blir interaktiva på grund av jämförelsen. Läraren frågar därefter vad som kunde ha hindrat eleverna från att bråka (rad 6). Det är en relationell fråga, men i och med att den tidigare ställts om de blinda i Kungen och elefanterna kan den betecknas interaktiv här. Annas svar (”om vi fick all information”, rad 7) föranleder läraren att ställa två nya frågor. Den första av dem (”en del av informationen eller all information”, rad 8) riktar uppmärksamheten mot att en helhet består av delar. Den andra frågan handlar om historiens lärdom (rad 8). Båda dessa frågor är interaktiva. Katja är kvar i föreställningsvärlden om synens betydelse (jfr utdrag 4), och läraren uppmanar eleverna att tänka lite till (rad 9, rad 10). Efter Annas och Marias ”vet inte” upprepar läraren jämförelsen med Kungen och elefanterna, vilket gör att Anna nu formulerar en tolkning (”vi behöver många delar”, rad 14) som visar att hon stigit ut och objektifierat sin upplevelse (LP4).

Sammantaget visar utdrag 7 att den isärklippta bilden fungerar som ett medierande redskap och gör att frågorna, som annars hade kunnat betecknas som textbaserade eller relationella, nu får en interaktiv karaktär. Utdraget visar också att elevers tolkning tycks fördjupas när en uppgift eller ett görande på ett konkret sätt kopplar texten till egna erfarenheter utan att kontakten med texten förloras. Detta kanske kan uttryckas i termer av att läsarposition 2, 3 och 4 samverkar, dvs. att texten, den egna erfarenheten och distanseringen från texten samtidigt eller gemensamt påverkar byggandet av föreställningsvärld.

## Diskussion

Syftet med studien har varit att fördjupa kunskapen om hur unga elevers tolkande läsning av skönlitterära texter i ämnet modersmål kan utvecklas genom undervisning. Lärarens stöttning i ett gemensamt byggande av föreställningsvärldar har synliggjorts, liksom elevernas rörlighet i de olika läsarpositionerna. I det följande diskuteras studiens resultat.

Studien visar att eleverna kan tolka en litterär text men att det krävs mycket stöttning från läraren för att utveckla unga elevers tolkande läsning (jfr Jönsson, 2007; Håland & Hoel, 2016; Rougle, 2004). Utan olika former av stöttning tenderar eleverna att å ena sidan vara kvar i textnära och ”omedelbara” tolkningar och fastna i konkreta detaljer eller å andra sidan fastna i egna upplevelser med svag koppling till texten (jfr Jönsson, 2007; Rosenbaum et al., 2021).

Den vanligaste formen av stöttning som förekommer i studien är olika typer av frågor. Även om frågorna till viss del förberetts i förväg, måste läraren under samtalet ändra sin planering och utifrån elevernas respons snabbt formulera nya frågor. Precis som Langer (1995/2011) skriver framträder inte läsarpositionerna i en kronologisk följd, vilket försvårar en planering av frågor i ”faser” som exempelvis Ingemansson (2018) och Håland och Hoel (2016) gjort. Sådana förberedda frågor är dessutom styrande och påverkar elevernas möjlighet att svara och därmed positionera sig (Håland & Hoel, 2016, s. 27). Dock möjliggör exempelvis frågor som fokuserar jämförelser mellan olika texter en objektifiering av läsoplevelsen (Håland & Hoel, 2016), vilket även synliggörs i den här studien. Att inleda samtalet med textbaserade frågor, såväl på-radens-frågor som mellan-raderna-frågor (Varga, 2016), är motiverat då eleverna är på väg att kliva in och röra sig genom texten (Langer, 2011/2017). Men denna läsarposition – och textens handling – utnyttjas dessutom under hela textsamtalet för att reda ut oklarheter och att därigenom få eleverna att i nästa steg stiga ut och dra slutsatser om textens huvudidé. Enligt Öhman och Pantzare (2019, s. 27; jfr Tengberg, 2011) är det pedagogiskt värdefullt att i boksamtal diskutera vad ”texten vill”, dvs. textens huvudidé, genom att utifrån intrigen eller handlingen få en föreställning om temat eller budskapet i texten.

Relationella frågor som riktar uppmärksamheten utåt är inte särskilt vanligt förekommande i samtalen, troligen då eleverna ändå tenderar att stiga ut och relatera till egna erfarenheter. Istället för att ”se texten i ljuset av livet och att se livet i texten” lämnar de texten helt, något som är vanligt i textsamtal (Tengberg, 2011, s. 219). I studien för läraren tillbaka eleverna till texten med hjälp av textbaserade och interaktiva frågor, exempelvis vad vi kan lära av texten. Det är en ganska svår fråga för eleverna, men den blir mer konkret när läraren frågar vad Tolstoj ville att barnen skulle lära sig och bidrar till att Katja kan formulera en lärdom. Även om vi aldrig med säkerhet kan veta vad författaren eventuellt ville, bör texter enligt Öhman och Pantzare (2019) behandlas som om det verkligen är någon som vill säga oss något. Det är tydligt att läraren i studien gör just det.

Lärarens interaktiva frågor stöttar ofta – men inte varje gång – elevernas rörlighet mot LP4 som tillsammans med LP3 (och LP5) är de läsarpositioner som kan skapa en medveten distans till det lästa, en förutsättning för en utvecklad och utvecklande läsning (Nordberg, 2017). Textsamtalen om Kungen och elefanterna och inte minst den visualiserande uppgiften kan beskrivas som sådana interagerande och överlappande processer som kan utveckla inlevelse och identifikation mellan fiktiva karaktärer och elevernas egen person och samtidigt förmå eleverna att höja blicken och reflektera på ett mer övergripande sätt (jfr Nordberg, 2017, s. 41). Att skapa uppgifter som inbjuder till ett samspel mellan läsarposition 3, 4 och 5 framstår som en viktig didaktisk slutsats. Samtidigt framstår val av tillräckligt utmanande texter med luckor som behöver fyllas som en avgörande del av lektionsplaneringen (jfr Cohen & Grossman, 2016; Iser, 1978; Jönsson & Öhman, 2015; Langer, 1995/2011).

Genom lärarens frågor utmanas och utvecklas ofta elevernas initiala tolkningar och svar, något som i tidigare forskning identifierats som ett utvecklingsområde (Håland & Hoel, 2016; Rosenbaum et al., 2021; Tengberg, 2019, s. 28–30). Läraren avfärdar

inte elevernas initiala tolkningar men utmanar dem alltså genom olika typer av frågor eller annan form av stöttning. Även om olika typer av frågor alltså fungerar stöttande, är en konkret, visualiserande uppgift kanske ännu mer effektiv. Här blir dialogen med det subjektiva (uppgiften eleverna gör) och det objektiva (föreställningsvärldar kring den lästa texten) mer greppbar för de unga eleverna. Uppgiftens karaktär, liksom lärarens instruktion, har visat sig avgörande för att elever i undervisningen ska ges möjlighet att utveckla litterär kompetens (Rosenbaum et al., 2021). Att konkreta uppgifter, som den isärklippta bilden, planeras utifrån den aktuella texten är förstås viktigt, och alla texter låter sig kanske inte fångas i en konkret, visualiserande uppgift.

Att texten läses och diskuteras två gånger fungerar också som stöttning, och elevernas rörlighet i läsarpositioner ökar vid det andra samtalet. Det kan förefalla som en självklarhet, men en didaktisk slutsats man kanske kan dra är att lärare inte ska vara rädda för att stanna vid en text en längre tid eller att ta upp en tidigare läst text igen, även om eleverna möjligen anser att de redan ”vet” allt (jfr Jönsson, 2007, s. 68). Framför allt för yngre barn är exempelvis ordförståelse och repetition av ord och begrepp, liksom omläsning av text, viktigt för en djupare förståelse av en text (Ingemansson, 2018). Resultatet visar att eleverna behöver höra frågorna om lärdom och huvudidé flera gånger på delvis olika sätt och i delvis olika kontexter för att kunna eller kanske vilja besvara dem med annat än ”vet inte”. Yngre elever behöver flera omläsningar av en text samtidigt som tolkning och förståelse behöver ses som en successiv process (Hickman, 1981). Studiens resultat uppnåddes under gynnsamma förutsättningar, varav de viktigaste enligt läraren var en timmes regelbunden modersmålsundervisning i ålders- och kunskaphomogen grupp samt det nära samarbetet mellan lärarna och forskarna inom projektet. Under vanligare förutsättningar, ofta en undervisningstid på enbart 40 minuter i veckan, kan det vara en utmaning att uppnå sådana resultat.

Resultaten öppnar ändå möjligheter för vidare utveckling av en speciell undervisningsmetodik som främjar lågstadielevs tolkande läsning i ämnet modersmål. Den konkreta textens svårighetsgrad och innehåll samt elevernas allmänna kognitiva och språkliga utveckling – inte minst med tanke på ämnets ofta åldersheterogena grupper – tycks avgörande för vilken typ av stöttning som kan vara mest relevant. Flera läsrelaterade aktiviteter behöver kombineras i syfte att involvera lågstadielever i den mer avancerade typen av läsning som tolkning av skönlitteratur innebär.

Didaktisk forskning om modersmålsundervisning är begränsad och denna studie bidrar således till forskning om modersmålsundervisning – oavsett modersmål – genom att visa hur tolkande läsning kan användas i undervisning med unga elever. Trots studiens begränsade omfång och de ovan beskrivna gynnsamma förutsättningarna bidrar den potentiellt till modersmålsdidaktiken där litteracitetsundervisning kanske till stor del fokuserat på språkriktighet (jfr Ganuza & Hedman, 2015), möjligen utifrån modersmålsämnetns ganska vaga kursplan gällande läsning av skönlitteratur. Ämnets begränsade omfång och de ofta språkligt och åldersmässigt heterogena grupperna är utmaningar som också påverkar modersmålslärares planering av lektionsinnehåll. Det kan även vara svårt att hitta lagom utmanande ”tolkningsbara” texter på vissa språk.

Studien belyser en undervisning som framstår som motiverad utifrån en strävan efter en allsidig utveckling av elevernas kunskaper, både ur ett ämnesperspektiv och ett mer övergripande skolperspektiv, då tolkande läsning inte bara är en angelägenhet för modersmålsämnet och då det framstår som önskvärt att ämnet blir en integrerad del av skolan (jfr Ganuza & Hedman, 2015; Salö et al., 2018). Därmed och med tanke på att läraren tog hjälp av kursplanen i svenska kan studien ses som ett bidrag till forskning om yngre elevers tolkande läsning även i svenskämnen. Langers (1995/2011) teori har visat sig vara ett adekvat verktyg i ett kollaborativt arbete såväl för planering som analys av undervisningen om tolkande läsning. Dessutom bidrar studien till en utveckling av Langers (2011/2017) teori om föreställningsvärldar och läsarpositioner genom att teorin kopplats till olika slags frågors och uppgifters stöttande potential. Mer forskning behövs såväl om yngre elevers läsning i allmänhet som om modersmålsundervisning specifikt.

### **Acknowledgment**

We wish to acknowledge the help provided by associate professor Jenny Rosén and the network of Swedish and Swedish as a second language within Stockholm Teaching & Learning Studies. We also wish to acknowledge the Education administration in Stockholm for financial support.

### **Författarbiografi**

**Anna-Maija Norberg** är fil. dr i svenska språket och lektor inom utbildningsförvaltningen i Stockholm. Hon är ledare för nätverket för svenska och svenska som andraspråk inom Stockholm Teaching & Learning Studies som är en plattform för ämnesdidaktisk undervisningsutvecklande forskning.

**Anna Hjalmarsson** är fil. dr och legitimerad lärare i ryska som moderna språk och modersmål. Hon disputerade vid Sankt Petersburgs statliga universitet och har mångårig erfarenhet av att undervisa i ryska vid universitet i Ryssland och Sverige samt i ryska som modersmål i svensk grundskola. Anna undervisar vid Stockholms universitet och arbetar som språkutvecklare i Botkyrka kommun.

### **Referenser**

- Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorson & C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19–148). Daidalos.
- Andersson, P.-Y. (2015). Världen är alltid större än mina tankar. Diktläsning, litterär förståelse och känslomässig inlevelse utifrån ett skolperspektiv. I M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter* (s. 215–238). Studentlitteratur.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Gleerups utbildning.
- Cabau, B. (2014). Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), 409–425.
- Carlgren, I. (Red.). (2017). *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet learning study*. Gleerups.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13.
- Cohen, J. & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308–317.
- Culler, J. D. (2011). *Literary theory: A very short introduction* (2. uppl.). Oxford University Press.
- Degerman, P. (2012). "Litteraturen, det är vad man undervisar om": *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling* [Doktorsavhandling]. Åbo Akademi.
- Elmeroth, E. (1997). *Alla lika – alla olika. Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands*. Almqvist & Wiksell.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2015). Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, 29(2), 125–139. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2018). Modersmålsundervisning, läsförståelse och betyg. *Nordand*, (1), 4–22.
- Ganuza, N. & Hyltenstam, K. (2020). "Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling". I B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald – i förskola och skola* (s. 37–78). Studentlitteratur.
- Heilä-Ylikallio, R., Østern, A. L., Kaihovirta-Rosvik, H. & Rantala, B. (2004). *Tjugotre poetiska landskap. Lärarhandledning till litteraturboken Poetens penna*. Söderströms.
- Hertz, J. G. & Haacken, F. (1999). *Du ser dum ut!* Bonnier Carlsen.
- Hertz, J. G. & Haacken, F. (1999). *Du ser dum ut!* [Kak glupe ty vygliadish!] Översatt till ryska av A. Hjalmarsson. Херц, Й. Г. & Хаакен, Ф. (1999). *Как глупо ты выглядишь!* Перевод со шведского А. Йармалсон. Оригинальное издание.
- Hickman, J. G. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15.
- Hill, M. (1996). *Invandrabarns möjligheter: Om hemspråksundervisning och språkutveckling*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Håland, A. & Hoel, T. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.195>
- Ingemansson, M. (2010). "Det kunde lika gärna ha hänt idag". *Maj Bylocks Drakskepps-trilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* [Doktorsavhandling]. Makadam förlag.
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, 12(2), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.5627>
- Iser, W. (1978). *The implied reader. Patterns of communications in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2010). Interaction between text and reader. I P. Simon (Red.), *The Norton anthology of theory and criticism* (s. 1524–1532). Norton and Company.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* (Malmö studies in educational sciences, 33) [Doktorsavhandling]. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Jönsson, M. & Öhman, A. (Red.). (2015). *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Studentlitteratur.
- Keene, E. O. & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Daidalos förlag.
- Kyngäs, H. (2019). Theory development from the results of content analysis. I H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Red.), *The application of content analysis in nursing science research* (s. 73–84). Springer International Publishing.
- Langer, J. A. (1995/2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011/2017). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Bokförlaget Daidalos.
- Liberg C., af Geijerstam Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Halleson, Y. & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I A. Skafun & S. Matre (Red.), *Skriv! Les! artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy 1* (s. 65–81). Akademika.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. *Utbildning och Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Löfgren, H. (1991). Elever med annat hemspråk än svenska: En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp. *Pedagogisk orientering och debatt 95. Lärarhögskolan*, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

- McCormick, K. (1994). *The culture of reading. The teaching of English*. University Press.
- Mehlbye, J., Schindler, B., Østergaard Larsen, B., Fredriksson, A. & Sjørlev Nielsen, K. (2011). *Tosprogede elevens undervisning i Danmark og Sverige*. AKF.
- Møller Daugaard, L. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse* [Doktorsavhandling]. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsartityper och litterär kompetens hos svenska 18-åringar* [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.). (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups.
- Rosenbaum, C., Runesson Kempe, U., & Svensson, A. (2021). Rikta blicken mot texten. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 31–49.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. uppl.). The Modern Language Association of America.
- Roule, E. K. (2004). *First-graders as emerging literary thinkers: teacher change and the social construction of meaning* [Doktorsavhandling]. University at Albany.
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark. *Language Policy*, 17(4), 591–610. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>
- Skar, G. & Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter – litteratur- och språkdiradik i Norden* (s. 352–374). Svenskläraryrket.
- Skolförordningen. (2011). *Svensk författningssamling 2011:185*.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2018. [https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/loroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMOD01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f](https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/loroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMOD01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f)
- SOU 2019:18. *För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering. Modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål*. <https://www.regeringen.se/4adaaf/contentassets/77ca2476a2b9481098a6f2ec89e94f4a/for-flersprakighet-kunskapsutveckling-och-inkludering--modersmalsundervisning-och-studiehandledning-pa-modersmal-sou-201918>
- Svedner, P.-O. (2012). Skrivet om svenskämnet då och nu: en överblick. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet igår, idag, imorgon – Svenskläraryrket 100 år 1912–2012* (s. 115–129). Svenskläraryrket.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högskolan. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattsson, E. (2017). From methods and concepts to triple learning processes in school, teacher education and research. *Nordic Studies in Education* 37(1), 36–45. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-04>
- Tolstoj, L. N. (2017). Kungen och elefanterna. [Tsar i slony]. I L. N. Tolstoj, *Alla sagor, fabler och berättelser för barn*. [Vse skazki, basni i rasskazy dlya detej]. (s. 301). AST förlaget.
- Толстой, Л. Н. (2017). Царь и слоны. В Толстой, Л.Н. (2017). *Все сказки, басни и рассказы для детей*. (с. 301). Москва: Издательство АСТ.
- Tolstoj, L. N. (2017). Lejonet, björnen och räven. [Lev, medved i lisitsa]. I L. N. Tolstoj, *Alla sagor, fabler och berättelser för barn*. [Vse skazki, basni i rasskazy dlya detej]. (s. 352). AST förlaget.
- Толстой, Л.Н. (2017). Лев, медведь и лисица. В Толстой, Л.Н. (2017). *Все сказки, басни и рассказы для детей*. (с. 301). Москва: Издательство АСТ.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum*. Longman.
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg: En studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande* 4(2), 24–45.
- Wallén, R. (2019). Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 95–110.
- Zapata, A., Sánchez, L. & Robinson, A. (2018). Examining young children's envisionment building responses to postmodern picturebooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(4), 439–464. <https://doi.org/10.1177/1468798416674253>
- Öhman, A. & Tornberg Pantzare, M. (2019). Att skugga intrigen: En modell för litteraturläsning i teori och praktik. I I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen* (s. 17–38). Natur och kultur.