

Litteraturdidaktik i samtiden för framtiden. Svenskämnetns komplexa uppdrag

Anette Svensson och Stina-Karin Skillermark

Abstract

Mot bakgrund av samhälleliga förändringar är artikelns syfte att bidra med kunskap om hur en undervisningsdesign som utmärks av upplösta gränser mellan estetiska och mediala uttrycksformer, och som sätter berättelser i centrum, kan synliggöra och möjliggöra elevers individuella och kollektiva meningsskapande och uppmuntra till nyfikenhet och förståelse för andra och för andras berättelser, för att diskutera litteraturundervisningens möjligheter att stärka elevers förmåga att agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av pluralism. I den undervisningsdesign som skapats tillsammans med 6 gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk har 96 elever fått samtala om och reflektera över berättelser i form av kortfilmer, dikter och bilder. Studiens empiriska material består av 71 tvärgruppsamtal och 250 individuella skriftliga reflektioner. Studiens resultat visar att när eleverna samtalar om berättelsernas innehåll använder de enledsstrategier som är formspecifika där de i samtal om filmer snabbt identifierar och landar i berättelsens tema, i samtal om dikter identifierar och landar i en känsla och i samtal om bilder beskriver bilden. När eleverna bli uppmanade att göra kopplingar till andra berättelser eller det omgivande samhället använder de kedjestrategier där de till exempel först beskriver en bild, sedan diskuterar handlingen och därefter lyfter fram en känsla. När eleverna använder egna erfarenheter kommer de längre i diskussionerna. Eleverna anser att dikter och bilder är utmanande eftersom formen är så kompakt. En annan orsak till denna upplevda svårighet kan vara en rådande skolideologi som ligger till grund för skolans litterära repertoar. Sammanfattningsvis visar resultaten att undervisningsdesignen skapar möjlighet att möta nya perspektiv.

Inledning

Svenskämnet som en gång skapades för att ena en nation har liksom många andra skolämnen förändrats av den globala och digitala utvecklingen i samhället och står inför flera utmaningar (Green & Erixon 2020: 2). Man kan inte förutsätta att elever i det medietäta och rörliga samhället har gemensamma berättelser och erfarenheter; såväl klassrum som samhället i stort präglas av att det inte finns mycket som förenar människor på samma sätt som tidigare. Eleverna i ett svenskklassrum har olika bakgrunder och följer olika tv-serier, deltar i olika sociala medier och spelar olika dataspel. Paradoxalt nog är människor i dagens medietäta samhälle begränsade på grund av det stora medieutbudet och den mängd grupper som finns. I stället

för att få flera och utmanande perspektiv blir utgångspunkterna i den lilla gruppen bekräftande och okritiska, då människor kan välja vilka perspektiv de konfronteras med (Sörlin 2021: 26, 49, 56).

Med tanke på att det finns tydliga tecken på att samhället blir alltmer fragmentiserat blir det viktigare både i svenskklassrummet och i samhället i stort att ta tillvara vad varje människa kan bidra med till det gemensamma (Sörlin 2021: 195). Detta förutsätter nyfikenhet och en vilja att lära och mötas, vilket skrivs fram som en av flera möjliga definitioner av bildningsbegreppet i Gy25 (Boman & Larsson 2020: 37). På samma sätt lyfter Biesta (2006) fram vikten av att i dagens skola ge elever utrymme att agera, att göra sin egen röst hörd, vilket inbegriper att agera ansvarsfullt och respektfullt och att svara på andras röster. Han frågar sig i vilken utsträckning detta sker i skolan och anser att skapande av sådana utrymmen inom undervisning och utbildning är att tillmötesgå skolans demokratiuppdrag (68). Genom dessa utrymmen förbereds elever för, och får chans att agera i, en värld som inte längre enbart byggs upp av det som Biesta (2006: 57, 65) benämner rationella samhällen, det vill säga samhällen som drivs av gemensamma idéer, diskurser och överenskommelser, utan även av samhällen där individer behöver kunna hantera det främmande och pluralistiska genom att på ett ansvarsfullt sätt både lyfta fram sig själva och vara öppna för andra. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt dels i de samhälleliga förutsättningar som omskrivs ovan, dels i skolans komplexa uppdrag och mer specifikt dess litteraturundervisning där berättelser ses som en möjlig väg att öppna upp för och öva att möta det främmande och lyfta fram andras röster (jfr. Biesta 2006: 62).

I studien där en undervisningsdesign för litteraturundervisning skapas, prövas och utvärderas, får elever i årskurs 1 på gymnasiet inom ramen för Svenska 1 och Svenska som andraspråk 1 möta och samtala om berättelser av olika slag, förmedlade genom skilda medier: kortfilmer, dikter och bilder. Vi tillämpar således begreppet *berättelser* i vid bemärkelse. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur en undervisningsdesign som utmärks av upplösta gränser mellan estetiska och mediala uttrycksformer, och som sätter berättelser i centrum, kan synliggöra och möjliggöra elevers individuella och kollektiva meningsskapande och uppmuntra till nyfikenhet och förståelse för andra och för andras berättelser, för att diskutera litteraturundervisningens möjligheter att stärka elevers förmåga att agera i ett demokratiskt samhälle som präglas av pluralism.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka strategier använder eleverna när de samtalar om olika berättelser förmedlade i olika uttrycksformer?
- Vilka aspekter uppmärksammar eleverna vad gäller berättelsernas form och vilken betydelse har dessa aspekter när de skapar mening om berättelsen?

- Vilken funktion anser eleverna att undervisningsdesignen har för hur de skapar mening enskilt och tillsammans?
- På vilket sätt aktiveras och utvecklas elevernas repertoarer i samtal om olika berättelser i olika uttrycksformer?

Litteraturundervisningens utmaningar och möjligheter i det medietäta samhället

Oavsett om skolämnet svenska beskrivs i Gy11 (Skolverket 2022) eller kommande Gy25 (Skolverket 2024) läggs stor vikt vid att elever ska få kunskap om skönlitteratur, teater, film och andra medier och därigenom få möjlighet att utveckla en förståelse för sig själva, för andra och för andra perspektiv. Berättelser av olika slag ska således bidra till att vidga vyer och ge nya perspektiv:

Undervisningen ska lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde och stimulera eleverna att använda skönlitteratur, teater, film och andra medier som källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. På så sätt ska undervisningen utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket 2024)

Samtidigt ska elever också ges möjlighet att samtala med varandra och att utvecklas till demokratiska medborgare genom att delta i ”demokratiska beslutsprocesser samt att göra underbyggda ställningstaganden och bemöta andras åsikter” (Skolverket 2024). Dessa två exempel ur ämnesplanen synliggör skolans komplexa uppdrag med koppling till både kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget inom svenskämnet. Dessa två uppdrag inbegrips i en förändrad och vidgad syn på bildning, vilken betonas i läroplanen för Gy25. I ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag inför Gy25 belyser Boman och Larsson (2020: 37) olika aspekter av bildning, vilket bland annat innebär ett nyfiket sökande efter kunskap och en vilja att utvecklas. Litteratur – berättelser – och samtal om litteratur är nära sammankopplade med skolans demokratiska uppdrag och såväl litteratur som litteraturdiskussioner kan utveckla elevers förmåga att delta i det demokratiska samhället (Nussbaum 1995; 1997).

Att utforma litteraturundervisning i dagens svenskklassrum kan innebära både utmaningar och möjligheter. Elever i dagens medietäta och digitaliserade samhälle möter berättelser i olika estetiska och mediala uttrycksformer – vissa mer frekvent än andra (se Statens Medieråd 2023). Ungdomar idag lägger över lag mycket tid på, och kan därmed antas vara vana vid, berättelser i digitala medier eller multimodala former, såsom film, tv-serier och datorspel; de är inte lika vana vid berättelser i typografisk form (jfr. Lundström & Svensson 2017: 46, 47). Utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv kan elever därmed sägas vara mer eller mindre vana vid att skapa mening utifrån skilda meningserbjödanden förmedlade genom olika medier och

genom en variation av modaliteter (t. ex. bild, ljud). Varje modalitet har olika förutsättningar för hur innehåll byggs upp och förmedlas, modalitetens *affordans*, vilket utgör en förutsättning för den berättelse som skapas, förmedlas och förstås: "whether I want to or not I have to use the possibilities given to me by a mode of representation to make my meaning" (Kress 2003: 2). Följaktligen erbjuder modaliteters *affordans* såväl möjligheter som utmaningar för den som producerar berättelser, men också för den som är mottagare av berättelser. Mottagare behöver därmed behärska flera olika sätt att ta till sig berättelser förmedlade i olika modaliteter och medier.

Det är emellertid inte enbart *hur* ett innehåll presenteras utan också *vad* som presenteras; hur och vad är ofta tätt sammanknutna (Selander & Kress 2021: 25-26). Som exempel kan nämnas en dikt tryckt på papper, där innehållet, läsarens erfarenheter av genren i sig, hur läsaren förstår och tolkar vissa ord och det visuella – själva layouten på pappret – inverkar på läsarens meningsskapande. Därtill kan utmaningar och möjligheter i litteraturundervisningen utvecklas och nyanseras ytterligare genom att även beakta receptionsteoretiska perspektiv på vad som händer i mötet mellan en läsare och en text. I mötet mellan läsaren och det givna exemplet ovan, dikten, "kräver" dikten att läsaren kan fylla i tomrum på såväl del- som helhetsnivå (jfr. Iser 1980), då oftast mycket är outtalat, kortfattat och bildligt formulerat. Man kan också beskriva det som att exempelvis dikter lämnar mottagaren i ovisshet, då horisonten är i rörelse och ständigt flyttar sig (Langer 2017: 69).

Tidigare forskning lyfter därtill fram utmaningar med att arbeta med lyrik i litteraturundervisningen. Proitsaki (2019: 121) visar till exempel att elever ofta har en negativ inställning till lyrik och att lyriken har en undanskymd position i andraspråksundervisning. Wolf (2002: 139) belyser studier som sätter svensklärare och lyrikundervisning i centrum och visar att de deltagande lärarna är intresserade av lyrik och tycker att det är viktigt att det finns med i undervisningen, men att de samtidigt känner sig otillräckliga och inte behandlar lyrik så ofta. Levine och Sigvardssons (2023) studie jämför hur svensklärare samtalar om poesi i en för studien organiserad bokklubb och en tänkt svensklektion där samma dikter behandlas. Resultaten visar att lärarna läser med inlevelse i bokklubben medan de i sin profession är styrda av en skoldiskurs och planerar för en mer distanserad läsning i svenskklassrummet. Det finns således en diskrepans mellan lärares önskan och utfall i praktiken samt mellan lärares sätt att hantera lyrik beroende på kontext (Levine & Sigvardsson 2023: 22-24). Liknande resultat lyfts fram i en forskningsöversikt av Sigvardsson (2020), där det framgår att det även finns en skillnad vad gäller elevers skol- respektive fritidsläsning av dikt. Diskrepans finns också när det gäller bilder. Även om dagens ungdomar i hög utsträckning använder och tar del av bilder på olika sätt i sociala medier, exempelvis Snapchat, Instagram och Be real, visar studier att de känner en osäkerhet och till viss del saknar verktyg för att tala om bilder (Sæverot 2020:

145, 149), och att de inte alltid uppmärksammar eller ser bilden som en källa till information och kunskap (Skillermark & Johansson 2023: 142).

En annan utmaning och möjlighet kan kopplas till utformningen av undervisningen, i det här fallet litteratursamtal. I sin avhandling pekar Tengberg (2011) på problematiska aspekter av hur litteratursamtal organiseras med särskilt fokus på hur frågor ställs och samtalets förutsättningar. Han visar att det är vanligt med förtyolkande frågor, det vill säga frågor som har ett på förhand bestämt svar som framgår av frågan, och att det i samtalets förutsättningar kan råda konflikt mellan den instruktion som ges, till exempel att det inte finns svar som är rätt eller fel, samtidigt som frågan tydligt visar att det finns ett rätt eller förväntat svar (181). Men, det är inte endast frågornas komposition som genererar en god lärandemiljö; frågor bör ses som en samkonstruktion – en dialog mellan lärarens frågor och elevernas svar eller mellan elevers olika svar. Det är i detta mellanrum som mening uppstår (Tengberg 2011: 296–325). En annan studie (Skillermark & Svensson 2024: 352) synliggör att elever har svårt att gå på djupet när de samtalar om litterära texter i grupper på egen hand. Samtidigt visar samma studie att litteratur som utmanar, exempelvis som uppfattas som ”svår” av elever, leder till djupare och mer utförliga samtal. Det blir också gärna så att en elev sätter tonen för samtalet och då kan det vara svårt för andra elever att uttrycka skilda åsikter (Skillermark & Svensson 2024: 352, 358).

Genom undervisningens innehåll och utformning bör elever ges möjlighet att delta i demokratiska samtal. Detta kan exempelvis ske genom planering av undervisning som möjliggör samtal med deliberativa kvalitéer (jfr. Englund 2000; Hultin 2017), vilket bland annat innebär att elever visar varandra respekt, att olika åsikter dryftas och att man kommer fram till en slags konsensus som inte behöver betyda att man är överens utan att man inser att man tänker olika. Att i undervisningen ge möjlighet till samtal som innehåller deliberativa kvalitéer kan ses som ett sätt att implementera demokratiuppdraget genom undervisningens organisation (jfr. Biesta 2006). I en studie av Hultin (2017: 39) där barns samspel vid literacy-aktiviteter i klassrummet undersöks utifrån samtalens eventuella inslag av deliberativa kvalitéer, det vill säga om barnen exempelvis väger olika alternativ mot varandra och respekterar varandras åsikter, är ett resultat att barnen löser problematiken genom att rösta istället för att nyanserat och utförligt väga olika alternativ mot varandra.

Mottagarens möte med berättelser

I det globala, mångkulturella och medietäta samhället är det av särskild vikt att kunna, vilja och våga möta det obekanta. Överfört till både berättelser i sig och till samhället i sin helhet krävs ett förhållningssätt som präglas av nyfikenhet och en vilja att enskilt eller tillsammans med andra tolka, utforska och pröva idéer och tankar. För att erbjuda samtal som möjliggör ett sådant förhållningssätt har utgångspunkt tagits i det som Keene och Zimmerman

(2003: 75) benämner textkopplingar, vilket är ett sammantaget begrepp för de processer som sker i mötet mellan text och läsare, där läsarna, för att få en djupare och bredare förståelse för en text, relaterar de texter de möter till sina tidigare kunskaper om andra texter, om världen eller till sina personliga erfarenheter. De delar in textkopplingarna i tre kategorier: *text-till-själv*, *text-till-text* och *text-till-världen* (Keene & Zimmerman 2003: 75). När något i texten får läsaren att tänka på sitt eget liv sker en *text-till-mig själv-koppling* (76), där texten bidrar till att läsaren förstår sig själv och sitt agerande på samma gång som läsarens egna erfarenheter bidrar till förståelse av texten (78). På liknande sätt leder *text-till-världen-kopplingar* dels till en djupare förståelse av texter genom kunskap om världen, omvärlden eller samhället, dels till att läsarens kunskap om världen, omvärlden eller samhället utvecklas eller förändras av läsning av texter (81). Vid *text-till-text-kopplingar* använder läsaren sin repertoar av tidigare lästa texter för att få en djupare förståelse för den aktuella texten, samtidigt som det man läser påverkar eller omprövar förståelsen för tidigare lästa texter och erfarenheter (Keene & Zimmerman 2003: 89). Den föreliggande studien fokuserar på elevers arbete med berättelser i olika uttrycksformer såsom film, dikt och bild och de uppmanas att med utgångspunkt i den berättelsen hitta likheter eller beröringspunkter, det vill säga göra kopplingar, med andra berättelser (i andra medier) som de känner till, *berättelse-till-berättelse-kopplingar*, samt göra kopplingar till det omgivande samhället, *berättelse-till-världen-kopplingar*. Vi tillämpar därmed Keene och Zimmermans (2003) begrepp i vidgad bemärkelse i den undervisningsdesign som skapas, prövas och utvärderas.

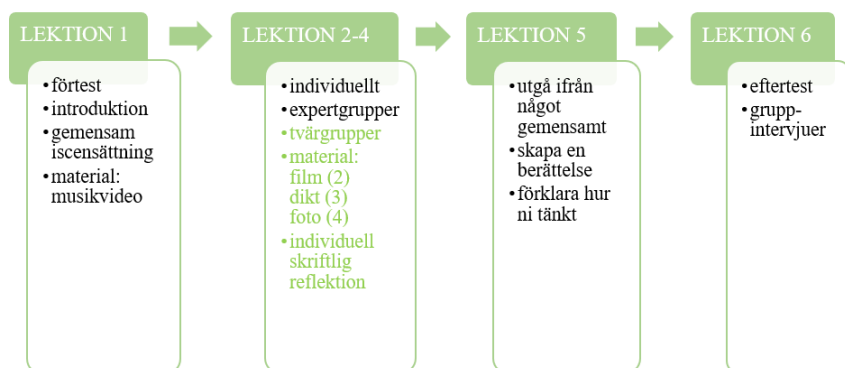
En förutsättning för att göra berättelsekopplingar är att beakta både läsarens och textens repertoarer eftersom det kan uppstå ett motstånd inför att ta sig an texten om avståndet mellan läsarens och textens repertoarer är för stort (jfr. McCormick 1994: 87, 88). I McCormicks (1994) social-kulturella modell där läsning ses som kulturellt betingat och såväl läsare som text är situerade i både allmänna och litterära ideologier, innebär begreppet repertoar "a set of culturally conditioned experiences, beliefs, and their knowledge and expertise" (McCormick 1994: 79). När det gäller läsarens repertoar skiljer McCormick (1994: 71) på *läsarens allmänna repertoar*, vilket innebär erfarenheter, kunskaper, uppfattningar om sig själv och samtiden, samt läsningens sammanhang, vilka alla inverkar på läsprocessen, och *läsarens litterära repertoar*, vilken är formad av tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. När det gäller textens repertoar, görs också skillnad på textens *allmänna repertoar*, vilken är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för, och *textens litterära repertoar*, vilket innebär de litterära konventioner texten bär med sig, exempelvis handling, karaktärsskildring och berättarperspektiv (McCormick 1994: 70). I mötet mellan läsare och text sker vad McCormick (1994: 87) beskriver som en matchning av repertoarer där möjligheter för förståelse ökar när läsarens förväntningar stämmer överens med textens allmänna och

litterära repertoarer. När detta inte sker uppstår en mismatchning. Det finns dock ingen perfekt matchning mellan läsarens och textens allmänna och litterära repertoarer. McCormicks (1994) repertoarbegrepp, i vidgad bemärkelse där olika modaliteter inbegrips, utgör teoretiska verktyg i analysen av elevernas tvärgruppsamtal och skriftliga reflektioner för att synliggöra vilka tidigare erfarenheter och kunskaper de har med sig och som de baserar sina berättelsekopplingar på.

Undervisningens konstruktion

För att få svar på forskningsfrågorna konstruerades en undervisningsdesign av de två forskarna tillsammans med sex verksamma svensklärare i en mindre stad i mellersta Sverige. Designen, som består av sex lektioner enligt figur 1 tog sin utgångspunkt i en tidigare genomförd pilotstudie (Skillermark & Svensson 2024). I studien, som genomfördes vårterminen 2023, medverkade sex verksamma gymnasielärare och deras sju klasser som läste svenska 1 (6 klasser) och svenska som andraspråk 1 (1 klass). Av de 109 elever som gick i dessa klasser valde 96 att medverka i studien.

Figur 1. Översikt över studien inklusive undervisningsdesignen¹



Eftersom den föreliggande artikeln fokuserar på hur gymnasieelever samtalar om och upplever arbete med olika berättelser, utgör endast elevernas tvärgruppsamtal och individuella skriftliga reflektioner i samband med lektion 2–4 empiriskt underlag (se grön text i Figur 1).

Efter att eleverna individuellt och i expertgrupper bekantat sig med och reflekterat över en berättelse i form av film (lektion 2), dikt (lektion 3) och bild (lektion 4), delades de in i tvärgrupper oftast bestående av 4 elever, där varje elev hade bekantat sig med olika berättelser. I dessa tvärgrupper ombads

¹ Efter designens iscensättning genomfördes också en gruppintervju med de deltagande lärarna.

eleverna att diskutera med varandra utifrån följande fem fråge-/instruktionskort:

1. Berätta för varandra vad era berättelser handlar om.
2. Diskutera och se om ni kan hitta något som förenar era berättelser. Vilka olika möjliga alternativ finns?
3. Utgå ifrån de berättelser ni har i gruppen – även de du inte själv läst/tolkat. Diskutera och se om ni kan göra några kopplingar mellan dessa berättelser och andra berättelser i olika medier som ni känner till. Förklara och motivera kopplingarna med exempel.
4. Utgå ifrån de berättelser ni har i gruppen – även de du inte själv läst. Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som ni har hört talas om eller känner till – kanske något som har hänt eller händer i samhället. Förklara och motivera med exempel.

Till stöd under alla diskussioner hade eleverna kuvert med stödfraaser och stödfrågor. Dessa handlade om att utveckla en tanke, till exempel: ”Vad intressant. Kan du beskriva lite mer?”, frågor för att komma vidare i gruppen, såsom: Kan vi hitta ett förslag eller exempel till?” eller fraser för att uttrycka en tanke, synpunkt eller idé, exempelvis: ”Jag har ytterligare ett exempel...”.²

Eftersom studien fokuserar på gränsöverskridande på flera plan, varav medier och modaliteter är ett, fick eleverna ta del av och diskutera berättelser i olika uttrycksformer under de olika lektionerna. Under det första lektionstillfället fick de gemensamt ta del av musikvideon *Another Chance* av Sanchez (2013) och därefter genomföra gruppsamtal under guidning av läraren. Under lektion två användes följande kortfilmer: *Identity* av Adames (2012), *The Maker* av Zealous Creative (2013), *The Life of Death* av Onderstijn (2016) och *Under the Winter Sun* av Bolles (2019). Dessa filmer valdes ut baserat på följande kriterier: tillgängliga online, max fem minuter, minimalt verbalspråk och tydlig berättelse. De dikter som användes under lektion tre var: ”Du och jag kände varandra från början” av Malmsten (2015/2021), ”Varför kan jag fortfarande inte uttala ö” av Mossaed (2021), ”Ristningar” av Melin (2016) och ”Trampa” av Boyacioglu (2021). Dikterna valdes utifrån följande kriterier: längd, svårighetsnivå och relevans för den aktuella elevgruppen. Bilderna valdes utifrån kriteriet att det skulle vara möjligt att skapa en berättelse utifrån bilden genom att fundera på följande tre frågor: vad har hänt?, vad händer nu? och vad händer sedan?. Två bilder av de fyra som valdes är tagna av Klich (2021) från boken *A Tree Called Home* och två bilder är tagna av Hanstorp (2021) från boken *Outside*. Forskarna bidrog med flera exempel som valts ut utifrån kriterierna som forskare och

² Varken lärare eller forskare medverkade i elevsamtalen.

lärare fastställt gemensamt och sedan valde lärarna tillsammans ut fyra filmer, fyra dikter och fyra bilder.

Insamling och analys av empiriskt material

Samtalen spelades in på iPads som låg på borden och reflektionerna skrevs med hjälp av programmet Exam.net. En översikt över samtalen och elevernas individuella skriftliga reflektioner kan ses i tabell 1:

Tabell 1. Antal tvärgruppsamtal och reflektioner

expertgrupper	BA22	EK22	ES22	HUSA22	SA22	SVA22	TE22	summa
lektion 2 samtal	3	5	2	4	4	-	3	21
lektion 2 reflektion	11	21	7	16	10	-	17	82
lektion 3 samtal	3	5	3	4	4	3	4	26
lektion 3 reflektion	10	22	8	15	11	-	17	83
lektion 4 samtal	3	5	2	4	4	2	4	24
lektion 4 reflektion	11	21	8	16	12	-	17	85
summa tvärgrupps- samtal	15	23	12	20	18	8	19	71
summa reflektioner	32	64	23	47	33	0	51	250

Det empiriska material som ligger till grund för artikeln är således 71 tvärgruppsamtal och 250 individuella skriftliga reflektioner. Samtalen var alla ungefär 10 minuter långa enligt lärarens instruktioner. Det inspelade materialet har lyssnats igenom flera gånger före, under och efter transkriptionen.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke till deltagande i studien och till att elevsamtalen spelades in genom att skriva på en samtyckesblankett. Samtliga deltagande elever, som är över 15 år, blev informerade att deltagandet var anonymt och frivilligt, samt att de hade rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare gjorde dock detta val. De inspelade samtalen har hanterats noggrant och med respekt för att inte rycka utsagor ur sitt sammanhang eller missrepresentera elevernas åsikter på något sätt.³

³ All personinformation har hanterats enligt rådande rutiner vid medverkande lärosäten och i enlighet med svensk dataskyddslag som fastställts av Datainspektionen och GDPR (Lag 2018: 218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning).

De transkriberade gruppsamtalen har genomgått en tematisk analys, vilket är en metod för att generera teman i data (jfr. Braun & Clarke 2022). Tematisk analys är således en lämplig metod att använda för att analysera de transkriberade gruppsamtalen, samt de individuella reflektionerna. Eftersom ett tema fångar något i dataunderlaget som är viktigt i relation till forskningsfrågorna och utgör grund för någon form av svarsmönster inom datasamlingen innebär en tematisk analys flertalet val som behöver övervägas. De transkriberade samtalen har analyserats enligt Braun och Clarkes (2022: 6) guide i sex faser: 1) bekanta dig med datamaterialet, vilket inbegriper transkriberingar; fas 2) skapa en första kodning; fas 3) generera teman; fas 4) revidera teman; fas 5) definiera och namnge teman och fas 6) skriva artikeln. I analysen enligt den här guiden tillämpades en nedifrån och upp-strategi med fokus på att generera teman och underteman i elevernas tvärgruppsamtal och reflektioner. Det empiriska materialets storlek har medfört en utmaning i form av en tidskrävande transkriberings- och analysprocess. Samtidigt är det en styrka att ha ett stort material att generera teman ifrån eftersom det finns många exempel som stödjer de olika temana. I resultatpresentationen har därför ett försök gjorts att välja exempel från olika elevgrupper.

I det gedigna materialet, vilket spänner över olika områden, genererades primärt tre övergripande teman: berättelsernas innehåll, berättelsernas form och undervisningens design. Inom dessa tre teman genererades därefter olika underteman. De underteman som kopplas till berättelsernas innehåll utgörs av olika strategier som eleverna använder för att diskutera och skapa mening utifrån berättelserna, medan de underteman som genererats med fokus på såväl berättelsernas form som undervisningsdesignen är kopplade till olika aspekter eleverna upplever som utmanande och/eller givande. I Tabell 2 ges en sammanfattning av resultatet av den tematiska analysen. De olika temana exemplifieras sedan i nästa avsnitt.

Tabell 2. Teman och underteman

innehåll: strategier	form: aspekter	design: aspekter
formspecifika enledsstrategier	formspecifika likheter	frågornas konstruktion
kedjestrategier	förutfattade meningar	upplevda effekter av gruppsamtalen
	reflektion över det egna lärandet	reflektion över det egna lärandet

Samtal och reflektioner om innehåll, form och undervisningsdesign

De teman och underteman som genererats i analysen synliggör att eleverna tar fasta på såväl innehåll och form som undervisningsdesignen. I tvärgruppsamtalen samt efterföljande individuella reflektioner över vad de ansett varit utmanande och givande med att arbeta med film (lektion 2), dikt (lektion 3)

och bild (lektion 4) blir det tydligt att eleverna använder olika strategier för att samtala om berättelsens innehåll och att olika aspekter, såsom förutfattade meningar och reflektion över det egna lärandet, synliggörs när de diskuterar och reflekterar över både berättelsernas form och den genomförda undervisningsdesignen (Se tabell 2).

Berättelsernas innehåll i fokus

När eleverna diskuterar de olika berättelsernas innehåll utifrån undervisningens frågor och uppmaningar tillämpar de vissa enledsstrategier, vilket innebär att en elev yttrar sig och övriga bekräftar detta yttrande. Samtalet rör sig därefter inte vidare. Enledsstrategierna är nära knutna till berättelsens form och är därmed olika beroende på om eleverna diskuterar filmer, dikter eller bilder. Ett exempel på en enledsstrategi som framträder i elevernas tvärgruppsamtal om filmer är att direkt identifiera centrala, ofta övergripande, *teman* såsom döden, livet, ensamhet, gemenskap och vänskap. När det är gjort ses uppgiften som löst och diskussionen stannar:

- Ja, alltså jag tror alla bara handlar om ensamhet, för min var också att den var ensam i början, för den skapade ju en egen person som den ville vara med. Det var liksom en uppgift så vi kan ju säga då att det är ensamhet som...
- Mm, ensamhet är temat. (EK22A)

Ett annat exempel på en enledsstrategi som uppkommer när undervisningens frågor uppmanar eleverna att diskutera dikter är att eleverna identifierar den *känsla* som dikten förmedlar och som de anser utgör gemensam nämnare i dikterna:

- Det är lite sorgsna berättelser, jag vet inte.
- Vad spännande! Vill du berätta lite mer?
- Ja, men ja, alla dikter var ju väldigt så här. Det var ju ingen glad dikt.
- Nej, det handlar ju bara om deprimerande saker.
- Alla är ju sorgsna liksom.
- Ja, det är ju likheter. Det är ju deprimerande.
- Ja. Less på livet.
- Alla är. (TE22B)

De flesta elever i gruppen är överens om att den känsla som dikterna förmedlar är sorg eller depression. När de landat i denna gemensamma känsla stannar diskussionen.

Ytterligare en formspecifik strategi som eleverna använder framträder när de diskuterar bilder, nämligen att *beskriva vad de ser*. I följande exempel diskuterar eleverna bilden när de ska återge handlingen i bildberättelserna

som föreställer en kvinna som åker nerför en rulltrappa med en fåtölj över huvudet:

- Jag kan ta den eller bilden, var den sluten, handlade om en tjej med fåtölj på huvudet upp och nervänd.
[...]
- Som typ döljer ansiktet, så man får inte se hennes ansikte och hon är på väg nerför en rulltrappa på vägen ner till något som tycks vara någon slags tågstation, men är inte helt säker. (BA22B)

Eleven beskriver således vad hen ser i bilden, men uttrycker sig som att detta vore bildens handling: ”handlade om en tjej”. I stället för en beskrivning av handlingen är det en beskrivning av vad hen ser i bilden. I det här fallet kommer samtalet inte längre och eleverna stannar efter denna beskrivning.

När eleverna blir uppmanade att göra kopplingar till berättelser i andra medier använder de strategin att först identifiera och utgå från ett tema (film) eller en känsla (dikt) för att därifrån göra kopplingar till andra berättelser. I några fall gör de kopplingar mellan filmerna och andra berättelser, oftast andra filmer:

- Alltså, jag tänkte när jag hörde din så tänkte jag på Pinocchio.
- Mm.
- Fast är, han, fast han vad heter han gubben? Jag vet inte. Men han är väl inte är han så ensam, egentligen? Jag har inte så bra koll på Pinocchio.
- Han ville väl ha en son eller? Ja, så lite så.
[...]
- Och din tänker jag på dom här, den filmen som heter De fem legenderna. Har ni sett den?
- Ja. Jag kollade på den. Den är verkligen bra.
[...]
- Han är elak för att han försöker på något sätt passa in ändå och försöker ändå, vill vara med. Men vet inte vad han ska göra.
(HUSA22D)

Utifrån de identifierade temana ensamhet och utanförskap gör eleverna kopplingar mellan filmen *The Maker* och berättelsen om *Pinocchio* där man för att undvika ensamhet skapar ett nytt liv. Eleverna gör också en temabaserad koppling mellan kortfilmen *The Life of Death* och filmen *De fem legenderna*, där de ser att båda handlar om att inte passa in.

Även när eleverna uppmanas att göra kopplingar mellan de aktuella kortfilmerna och samhället, använder de strategin att identifiera och utgå från ett tema:

- Ja, men man verkar bli mycket gladare om man har någon och spendera sitt liv med och inte bara man själv hela tiden. Det verkar som att man hade ganska tråkigt och de kämpade mycket för att så här ha någon relation med en annan person liksom.
- Det är faktiskt väldigt relevant i Sverige för vi har i Sverige en utav de ensammaste människorna i världen. Om man googlar upp det så här: vem har mest ensamhushåll i hela världen och Sverige toppar listan. (BA22B)

Exemplet visar hur eleverna gör kopplingar utifrån temat ensamhet till något de har hört talas om och något som händer i det omgivande samhället, i det här fallet antal ensamhushåll i Sverige. Temat blir således utgångspunkt för vad de relaterar kortfilmerna till utanför samhället.

På liknande sätt använder eleverna sina egna erfarenheter när de diskuterar dikter. Denna strategi används även då eleverna inte uppmanas att göra det, exempelvis när de utvecklar sin förståelse för handlingen genom att resonera om diktens innehåll utifrån sina egna erfarenheter:

- Alltså den liknande. Ja, jag har läst om liknar med dig min dikt om. Jag kan ju se. Det har jag själv, alltså jag själv, när jag kom till Sverige, så gick jag lite för mig lite grann igenom det här att jag hade själv svårt med att uttala de svenska bokstäverna och så. Och sen än idag, så tycker jag, kan inte vissa uttala mitt namn rätt, så jag ser att jag själv har gått igenom det här och jag ser fortfarande också att nu i samhället, så ser man folk med de här svårigheter, speciellt de som har kommit nya, nylänningar då. (SSA22C)

I exemplet använder eleven sina egna erfarenheter i relation till dikten ”Varför kan jag fortfarande inte uttala ö”. Trots att eleverna inte diskuterar frågan som gäller, att göra en koppling mellan den lästa dikten och andra berättelser de känner till, visar eleven att hen kan relatera till berättelsen och förstår på så sätt också diktens innehåll. I samma exempel gör eleverna också en koppling till det omgivande samhället där de använder sina egna erfarenheter av att läsa svenska som andraspråk – att man som ny i landet behöver få hjälp med språket. Således använder eleverna egna erfarenheter, såsom att komma till Sverige, för att lyfta mer generella samhällsfrågor och fördjupar därmed diskussionen om diktens handling.

När eleverna använder strategin att direkt identifiera ett tema för att lösa uppgiften, det vill säga hitta något som förenar, koppla till berättelser i andra medier eller göra en koppling till det omgivande samhället, synliggörs deras tidigare läserfarenheter. Därtill visar de att de är bekanta med begreppet tema och att de direkt hittar centrala teman i filmerna som de sedan utgår ifrån när de gör kopplingar till andra berättelser, exempelvis *Frankensteins monster*, *Frost* och *Pinocchio*. Även elevernas användning av livserfarenheter som

strategi synliggörs när de till exempel i diskussionen om filmen *The Maker* förklarar att dockan som skapar en ny docka och sedan dör är en representation av människors förmåga att skapa liv i ett "oändligt kretslopp" (BA22A), eller när de utifrån temat ensamhet gör en berättelse-till-samhälle-koppling gällande antal ensamhushåll i Sverige.

Just strategin att använda egna erfarenheter leder till en tvärgrupps-diskussion som präglas av mer inlevelse och engagemang än i de fall då denna strategi inte används. När eleverna i tolkningar av dikterna drar paralleller till sina egna erfarenheter hänvisar de till de idéer, normer, antaganden och konventioner som dikterna ger uttryck för. I dikten "Varför kan jag fortfarande inte uttala ö" får läsaren möta en text som alluderar på samhällets normer om att språk och uttal är förknippade med ens identitet, att man som migrant får göra avsteg från sina tidigare ideal eller drömmar. För att tolka dessa dikter använder eleverna sina egna erfarenheter av migration och att studera svenska som andraspråk.

De formspecifika strategierna – att i diskussionerna om kortfilmer identifiera ett tema, att i diskussionerna om dikter identifiera en känsla eller att i diskussionerna om bilder beskriva vad man ser – leder inte vidare till andra teman och leder inte heller vidare i diskussionerna. Diskussionerna avslutas snart efter att dessa strategier har tillämpats. Däremot visar materialet att när eleverna relaterar till sina egna erfarenheter när de arbetar med dikterna kommer de längre i sina diskussioner och de visar större förståelse för dikten. Därtill engagerar dikterna eleverna i större utsträckning när de använder en sådan strategi.

I tvärgruppsamtalen använder eleverna även strategier som innehåller flera led, vilket vi valt att kalla kedjestrategier. Dessa strategier innebär att eleverna startar samtalet genom att använda en inledande strategi för att sedan övergå till en annan; strategierna hakar i och avlöser varandra. Ett sådant exempel kan ses när eleverna diskuterar bilder och först beskriver bilden för att därefter övergå till att återge handlingen:

- Ja. Ja, ja. I min bild är det en, ser ut som en kvinna som går nerför en rulltrappa bärande en fätölj över huvudet. Jag och [namn borttaget] tolkade det som att hon hade blivit vräkt från sin lägenhet eller så och väldigt nedstämd, därav de svartvita färgerna och gick och visste inte riktigt vad hon skulle ta sig till. Gömmer sig lite under så fätöljen. (EK22C)

Med avstamp i beskrivningen av bilden tar eleven steget över till att återge berättelsen om kvinnan och varför hon åker rulltrappa med en fätölj på huvudet; hon har blivit vräkt och vet inte vad hon ska ta sig till. Eleven visar på så sätt sin (och kompisens) tolkning av vad bilden handlar om och vilken känsla kvinnan bär på. Det sistnämnda påståendet – att kvinnan är nedstämd – motiveras av att det är ett svartvitt foto. Denna kedjestrategi innehåller

således tre steg: att utgå ifrån en beskrivning, för att sedan beskriva en handling och därefter lyfta fram en känsla.

Ett annat exempel på kedjestrategi kan ses i ett tvärgruppssamtal om dikter där samtalet rör sig ganska snabbt mellan olika strategier:

- Jag skulle säga att alla också handlar om kärlek, alltså jag menar även om din, den där Trampa kanske inte hade så mycket kärlek, men det handlar ju ändå om, som du sa, minnena och det är ju ändå lite kärlek så.
- Ja, att man har någonting att kämpa för.
- Jag tänker mig koppla de flesta iallafall till typ saknad för att alltså när man tänker på minnen kan man ju alltså, ja sakna det och min handlade väldigt mycket om saknad. Ja, eller att han, han vill inte kunna sakna eller han vill inte sakna den här personen längre.
- Ja, och det handlar ju liksom om en tuff period livet.
- Ja, alla handlar ju om någonting som har hänt, alltså någonting som har varit.
- Han vill typ gå i väg för sig själv, men det här, era andra är mer eller vänta, jag kommer inte ihåg. Typ positiv? Eller? Nej, din var positiv.
- Ja, eller att det är inte så positivt skulle jag inte säga, men den är ju alltså att livet är tufft. Ja. Så att ja, eller att det är inte så. (EK22A)

Eleverna inleder med att beskriva att dikterna handlar om kärlek, minnen och att ha något att kämpa för. Denna korta inledande sammanfattning kan ses som att eleverna översiktligt försöker fånga temat även om de i det här fallet använder orden "handlar om". Därefter tar de steget till att identifiera de känslor som förmedlas, exempelvis saknad. Samtalet rör sig sedan mellan dessa strategier och på så sätt fördjupas också förståelsen för dikternas innehåll.

Beträffande berättelsernas innehåll visar resultatet sammantaget att elevers förståelse för berättelsens innehåll ökar när de använder olika kedjestrategier som avlöser och hakar i varandra. Dessa kedjestrategier använder inte eleverna i samtalen om filmerna utan de används i samtalen om dikter och bilder. I diskussionerna om dikter där kedjestrategier används använder eleverna sina tidigare läs- och berättelseerfarenheter där de exempelvis diskuterar en cykeltur som en metafor för livet (utan att använda termen metafor). För att kunna skapa en berättelse till en bild använder eleverna dels erfarenheter från livet eller från andra berättelser, dels kedjestrategier som för dem längre i samtalen om bilder.

Berättelsernas form i fokus

I de olika tvärgruppssamtalen och i reflektionerna framträder olika aspekter som berör de olika berättelsernas former såsom att eleverna identifierar *formspecifika likheter*, vilken påverkan *attityder eller förutfattade meningar* av identifieringen av berättelsens form kan få, att eleverna upplever att det

finns en viss tolkning som är ”rätt”, att de reflekterar över diktens och bildens korta och kompakta form och de tolkningsmöjligheter som öppnas upp därav, samt att de *reflekterar över det egna lärandet* med fokus på att det som är utmanande också är det som är givande.

En aspekt som framträder i materialet är att eleverna identifierar vissa gemensamma formspecifika likheter, här exemplifierat genom samtal om filmerna, såsom att de är utan repliker:

- Var det någon, var det någon film som hade repliker liksom?
- Nej bara musik, ja bara.
- Ja, då är det ju.
- Ja, men musik.
- Ja musiken förenar ju, det är sant. (EK22E)

Förutom att eleverna gör en koppling mellan de olika filmerna baserad på att de inte innehåller repliker, ser de också att de har musikaliska inslag gemensamt. Trots att dessa filmer verkar skilja sig från de filmer eleverna är vana vid, är det endast ett fåtal som i sina enskilda reflektioner anser att filmerna var svåra att förstå och i dessa fall är anledningen att de inte har en tydlig poäng eller att de upplevdes som flummiga.

I något tvärgruppsamtal och i individuella reflektioner gör sig elevernas personliga känslor eller attityder inför berättelsens form gällande. När grupp TE22B diskuterar likheter i sina dikter som landar i att de handlar om ”deprimerande saker” och ”alla är ju sorgsna liksom”, visar en elev sin frustration över att läsa dikter: ”Ja, jag blir lite less på livet av att läsa dom. Fast det är inte för att jag, det är inte för att temat är det. Det är mest bara för att jag hatar dikter”. Även i reflektionerna efter lektionen framkommer elevernas förutfattade meningar till diktläsning: ”dikter kommer aldrig bli något givande då dikter är något bland det värsta och mest torterande. Jag skulle hellre andas giftig gas än att läsa någon mer dikt” (TE22). Detta uttalande, som kan ha formulerats av samma elev, vittnar om att hen har tidigare erfarenhet av och/eller föreställning av vad diktläsning innebär och har skapat en förutfattad mening som förknippas med den specifika diktgenren. I detta fall påverkar formen eleven så starkt att hen inte kommer längre i diskussionen.

Trots att de flesta elever upplevde diktens form som utmanande finns det elever som uttrycker en vana vid dikter och därför inte upplevde arbetet med dikter som svårt. En elev tycker att ”allt har varit lätt och jag kunde förstå allt” (SSA22), medan en annan elev förklarar: ”Jag tyckte inte att något var utmanande då dikterna gick att förstå” (TE22). I ett gruppsamtal där eleverna visar på vana vid diktgenren sammanfattar de snabbt dikternas handlingar:

- Min handlar, ja min är från ett jag-perspektiv och den som skriver dikten pratar om en annan person då som och de har känt varandra

tidigare, men behövt gå ifrån varandra. Men de vill fortfarande varandra väl liksom.

- Ja. Min dikt, tror jag i alla fall, handlar om någon som har gjort ett väldigt avtryck hos diktjaget. Sådär: ”du har ristat ditt namn i mitt hjärta”, någon typ av kärlekskänslor, men att diktjaget då inte riktigt vet hur man ska, ja men, visa de här känslorna tillbaka och inte riktigt vet hur jag ska hantera vad den känner, tror jag. (HUSA22B)

I detta samtal märks ingen osäkerhet vad gäller genren och eleverna visar vana vid att använda litteraturvetenskapliga begrepp som jag-perspektiv och diktjag i analysen av diktens berättarperspektiv.

En annan aspekt som framträder i materialet är att eleverna upplever att det finns en tolkning som är ”rätt”. Flera elevers reflektioner visar att de upplever att det finns en viss tolkning eller förståelse som de förväntas göra: ”Det var mycket att läsa mellan raderna och försöka förstå baktanken med dikten” (EK22). Således bidrar både diktens form och en upplevd förväntan att kunna läsa bortom raderna och förstå diktens ”baktanke” till en känsla av att det är svårt. Även i arbetet med bilder ger eleverna uttryck för upplevelsen av att det finns ett förväntat svar: ”Det är svårt att tolka bilderna på djupet, vad som finns bakom dom; vad som är meningen med bilden, vad fotografen vill att man ska känna” (EK22). En annan utmaning kan vara att göra en djupare tolkning av bilden än vad den första anblicken ger: ”Det har varit utmanande att tolka bilder bildligt och inte bokstavligt, t. ex. om man ser en vändplats så finns det förmodligen en djupare betydelse än bara en vändplats” (EK22), vilket illustrerar elevernas förståelse för formen, nämligen att bilder ofta innehåller symboler. Elevernas känsla av att kunna se något annat än det initiala, att dikten och bilden har en underliggande betydelse, visar att de har mött dikter och bilder tidigare, men också att det finns en erfarenhet och förståelse av att läsa berättelser i en skolkontext där det förväntas att man ser något speciellt, något mer eller något som läraren förväntar sig att man ska se i verket – ett rätt svar.

Ytterligare en aspekt som genererats i materialet är att eleverna reflekterar över diktens och bildens korta och kompakta form. En elev ger uttryck för detta i ett tvärgruppssamtal där de ombeds presentera sina dikter för varandra: ”Jag tyckte den, den var väldigt svår upp här. Att tolka den var väldigt. Den var inte så berättande, väldigt, väldigt kort och ja, väldigt hoppig skulle jag säga” (BA22C). En annan elev belyser också utmaningen med att arbeta med dikter: ”Det som var utmanande var att försöka få så mycket att berätta från en kort dikt” (SSA22). Det är således främst diktens kompakta form och att den inte har en tydlig röd tråd och därmed tycks vara hoppig som bidrar till att dikten upplevs som svår att tolka. En annan anledning till att dikterna upplevdes som svåra att arbeta med anges av en elev: ”Det var svårt att hitta en poäng i dikterna då dikter ofta är väldigt metaforiska” (TE22). Att man förväntas tolka dikter bildligt snarare än bokstavligt synliggör den förståelse

eleven har av dikter som genre, att den kompakta formen är något som är typiskt för dikter och något som bidrar till att de upplevs som svåra att arbeta med. Även bilderna anses av de flesta eleverna vara svåra att arbeta med på grund av dess kompakta form: "Min bild var svårtolkad eftersom den gav så lite information" (BA22). En annan elev lyfter också fram den knapphändiga information de ser i bilderna som var "svårare att prata om när det bara var bilder man fick tänka mer själv, man fick inte lika mycket information" (EK22). Elevernas utsagor att dikter och bilder är svåra att tolka och diskutera på grund av den kompakta formen och den knapphändiga information de upplever att de får kan tolkas som att de är ovana vid att läsa och analysera dikter eller bilder.

Dikternas och bildernas kompakta och knapphändiga information erbjuder många tolkningsmöjligheter, vilket är ännu en aspekt av hur eleverna förhåller sig till berättelsens form. De många tolkningsmöjligheterna bidrar ofta till att eleverna uppfattar dem som svåra att arbeta med. En elev förklarar: "Jag tycker att analysera dikter är väldigt svårt för att det kan betyda så himla mycket och det kan vara komplicerade ord. En dikt är även uppbyggt på ett annat sätt än en text, som jag är inte direkt van med" (ES22). Även bilderna upplevs som svåra på grund av de många tolkningsmöjligheterna: "Jag tyckte det var svårt att tolka bildens betydelse eftersom det finns olika sätt att tolka bilden på" (EK22). Både dikterna och bilderna upplevs som svåra, men det är fler elever som upplever bilderna som svåra: "Det var svårare att läsa av bilden än filmen och dikten" (EK22). Eleverna reagerar på såväl dikternas som bildernas kompakta form, de många tolkningsmöjligheterna och eventuellt avsaknad av tydlig handling, vilket leder till en känsla av att dessa berättelser är svåra att tolka.

Det finns också flera exempel på att de många tolkningsmöjligheter som dikterna och bilderna erbjuder också är också något som gör arbetet intressant. En elev förklarar: "Man får tänka och läsa mellan raderna och utveckla sitt kreativa sinne eftersom inte allt står i dikten. Mycket får man avgöra själv hur man tror eller vill ska hända efter dikten är skriven" (EK22). Andra elever anser att bildformatet erbjuder något givande. Medan en elev anser att "det har varit väldigt roligt att prata om olika bilder och att använda kreativitet!" (ES22), förklarar en annan elev: "Att kunna tolka bildens poäng och tolka djupare än att bara se vad som visas på bilden. Det kan symbolisera massa olika saker som ligger i bak[grunden]" (EK22). Även om flera elever uppskattar tolkningsutrymmet och den möjlighet till kreativitet som erbjuds, pekar en elev på både för- och nackdelar med att använda berättelser i format som upplevs som svåra: "Det var bra att texten var svår så man fick tänka lite, men den var lite för svår för att kunna komma fram till något bra" (TE22). Denna elev anser att det finns en risk i att utmaningen är lite för svår, nämligen att det kanske inte leder till "något bra". Vad detta något bra innebär framkommer inte i reflektionen, men det kan gälla såväl förståelse och analys som diskussion och slutsats.

När det gäller berättelsernas form är eleverna mer vana vid film än både dikt och bild. Det finns exempel på när formen skapar förutfattade meningar som hindrar eleverna i arbetet på grund av att man till exempel hatar dikter, vilket en elev ger starkt uttryck för. Oftast använder eleverna sina tidigare erfarenheter när de reflekterar över de olika formerna och de upplever både dikterna och bilderna som svåra att arbeta med. Detta kan bero på att de inte har tränat sig i att arbeta med kompakta format med många tolkningsmöjligheter och det kan också bero på att det finns en förväntan om ett rätt svar som man ska komma fram till för att lyckas. Oavsett berättelsens form (film, dikt och bild) synliggörs en tendens i elevernas reflektioner att det som är utmanande också är det som är givande. Utmaningar och svårigheter är just det som gör arbetet givande anser flera elever. Ett exempel på denna åsikt kan ses i följande elevreflektion: ”genom att träna på det som är utmanande blir det givande” (EK22). Förutom de utmaningar och fördelar som de olika berättelseformerna utgör och erbjuder, kan det således även vara utmaningen i sig som gör arbetet givande.

Undervisningsdesignen i fokus

Beträffade undervisningsdesignen är det främst tre teman som framträder som mer eller mindre givande i det individuella och kollektiva meningsskapandet: *frågornas/uppmaningarnas konstruktion, upplevda effekter av gruppsamtalen*, såsom utmaning att prata länge, frihet att ha egna teorier, ökad förståelse genom att ta del av andras tolkningar och andra perspektiv, samt *metarefleksion över det egna lärandet*.

Hur frågor eller uppmaningar konstrueras och formuleras är relevant i en lärandekontext. De uppmaningar som skapats i samråd med lärarna och som justerats efter att de prövats i en pilotstudie (se Skillermark & Svensson 2024), ledde till såväl missförstånd och frustration som till fördjupning i både samtal och förståelse. Ett missförstånd, eller snarare en vidare tolkning än vad som avsetts, som ledde till viss frustration var uppmaningen: ”Diskutera och se om ni kan göra några kopplingar mellan dessa berättelser och andra berättelser i olika medier som ni känner till.” Just formuleringen *olika medier*, där lärarna och forskarna hade avsett berättelser i filmer, tv-serier, datorspel osv, ledde eleverna till att fokusera på sociala medier:

- Ja, jag kan faktiskt göra med min i alla fall, för det är ju mycket så här. Det var någon bild på någon tjej som skulle vara snygg, stod det och så hade alla andra tjejer härmat henne och det kan ju vara lite så här med medier att det är någon snygg tjej som man vill se ut likadan som så det ja.
[...]
- Så [namn borttaget], har du någonting som kopplar till sociala medier, kanske?

- Ja ja och man kan ju se folk som ibland som inte har, ja som ändrar sig lite beroende på vilka de pratar med och så är det ju många vill ju härma folk och se ut som de för att de tycker de är bättre. (BA22C)

Eftersom de förstår uppmaningen som gällande sociala medier, tycker flera elevgrupper att den efterföljande uppmaningen: ”Diskutera och se om berättelserna påminner er om något som ni har hört talas om eller känner till – kanske något som har hänt eller händer i samhället” var samma sak som de just hade diskuterat, vilket ibland ledde till viss frustration eller att man gav upp:

- OK. Utgå från de berättelser ni har i gruppen, även de du inte själv har läst diskutera och se om berättelserna påminner er om någonting ni hört talas om eller känner till, kanske något som har hänt eller händer i samhället? Förklara och motivera med exempel.
- Ja, det är ju typ exakt. Du kan ju gå till fyran direkt.
- Ja det har det var nog exakt. Det var nog exakt det vi sa. (SA22C)

Denna oväntade tolkning av mediebegreppet resulterade i att en central aspekt av textkopplingarna inte kom fram. I stället för fokus på berättelse-till-berättelse-koppling hamnar fokus på berättelse-till-samhälle-koppling. Även i elevernas individuella reflektioner framkommer att någon elev tyckte att frågorna eller uppmaningarna var svåra: ”Det var utmanande att förstå och tolka frågorna som man skulle hålla sig till” (EK22). Denna reflektion syns dock inte i tvärgruppsamtalen.

Frågor gör också att eleverna kommer längre i samtalet, både när de använder de stödfrågor och stödfraser de fått till hjälp i ett kuvert och egna frågor:

- Så filmen i sig handlar ju om att man, att de är egentligen andra identiteter eller personligheter, utan att maskerna bestämmer det.
- Ja, det låter intressant, intressant, men vad är vändpunkten då? Händer det något?
- Ja, i slutet på filmen så går flickan in på toaletten igen och börjar ta av masken och så går hon ut i skolan helt normalt och liksom visar att man kan vara någon, en person, utan att ha mask på sig, att hon vågade ha sin egna personlighet utan att ha en mask och det antar jag är vändpunkten då.
- Ja, men händer det något då när hon gör det här eller tar det bara slut?
- Filmen tog slut. Alltså hon kom ut utan masken. Folk stannade och glodde och sen tog det slut.
- Vad skulle du säga är meningen med filmerna?
- Jag tror att mening eller poängen med filmerna är att man ska våga vara sig själv då flickan till exempel tar av sig masken och att man, och

att det reflekterar livet ganska mycket, i alla fall med tonåringar att man ändrar lätt på sig beroende på vem man är, så det var ju folk som tog av sig maskerna för att vara med andra och jag tror att det, poängen är att man ska våga vara sig själv. (BA22A)

Eleven som berättar bidrar inte initialt med så mycket information om filmen, men med hjälp av en annan elevs frågor, utvecklar eleven sina tankar om berättelsen på ett insiktsfullt sätt. De frågor som ställs är en kombination av givna stödfraser och egenformulerade frågor. Denna elev visar genom att använda begrepp som vändpunkt och mening med filmen att hen har kännedom om berättelser och deras uppbyggnad.

När det gäller elevernas upplevda effekter av gruppsamtalen ser de en utmaning i att prata den angivna tiden, vilken upplevdes som lång. Trots att lektion två, då eleverna arbetat med film, var den första lektionen som de arbetade själva i grupper, var det inte så många elever som reflekterade över arbetsformen. En utmaning var dock att ”hålla igång samtalet hela tiden” (EK22). I reflektionerna efter lektion fyra, när de arbetat med bilder, framträder en liknande utmaning som vittnar om att bilderna var svåra och därmed var det också svårt ”att ha något att prata om” och ”att försöka göra en lång inspelning” (BA22). Eftersom eleverna generellt inte ansåg att filmerna var svåra, förutom några elever som ansåg att de var lite otydliga eller flummiga, innebär det att det inte är formen i sig som bidrar till upplevelsen att det var svårt att hålla igång diskussionen. När det gäller de andra två lektionerna, då dikter och bilder behandlades, är det mer tydligt att de upplevda svårigheterna med berättelsernas form bidrar till att det är svårt att hålla igång samtalet en längre tid.

De allra flesta elever upplever dock att gruppsamtalen, där man turas om att ta rollen som samtalsledare och inleda diskussionen, är givande: ”det var lite svårt att förstå filmen, tyckte den var lite flummig, men när jag hade pratat med gruppen så förstod jag mer” (BA22). En annan elev förklarar: ”Däremot, har det varit roligt att försöka diskutera så mycket som möjligt kring denna dikt eftersom att den var väldigt svårförståelig. Det blir ganska roligt när man har olika tankar om vad den handlar om eftersom att alla bara har ett hum om vad den handlar om” (BA22). En förtjänst med dessa gruppsamtal är att de hjälper eleverna att tolka berättelserna: ”Det blir lättare när man är fler som kan dela sina tankar” (EK22), förklarar en elev medan en annan reflekterar: ”Det var givande att sitta med nya människor och diskutera. Man fick ett nytt sätt att se på dikten när man verkligen behövde reflektera över den och berätta om den för andra. Jag har lärt mig att kolla djupare i meningen bakom dikter och texter över lag” (TE22). Det är således både berättelsens innehåll och form som bidrar till att det är svårt att hålla igång gruppsamtalet under den angivna tiden, men genom gruppdiskussionen, där man kan dela sina tankar, skapas eller utvecklas den individuella och kollektiva förståelsen.

Att ta del av andras tolkningar och andra/flera perspektiv är den största förtjänsten med gruppsamtalen enligt eleverna. Ett exempel på detta kan ses i följande reflektion: ”Det har varit givande att få diskutera om sin dikt med de andra gruppernas dikter, då får man höra vad de tycker och känner om sin dikt” (EK22). En annan elev ger uttryck för en liknande reflektion: ”Med de andras tankar kan man föra en mer varierad diskussion om diktens innebörd och vad den betyder” (TE22). Gruppsamtalen ledde således till en upplevelse av ökad förståelse för berättelsen: ”Det var bra att vi fick sitta i gruppen och diskutera för då blev det lättare att förstå vad dikten handlade om och man fick mera perspektiv på olika saker den kunde handla om” (EK22). Att få ta del av andras perspektiv och andras tolkningar bidrar till såväl den egna som den kollektiva förståelsen av den egna och andras berättelser.

Frihet att ha egna teorier och tankar om berättelsen är en annan anledning till att gruppsamtalen upplevs som givande: ”Det som har varit givande är att, det har som alla andra gånger har varit roligt att diskutera. Även fast det var utmanande att diskutera om en bild man inte vet vad det handlar om, är det roligt att diskutera om det. Man får liksom ha sina egna teorier om vad det kan handla om vilket jag tycker är mycket roligt” (BA22). Denna tolkningsfrihet skiljer sig från upplevelsen att det finns en rätt tolkning som man som elev förväntas se.

Eleverna reflekterar också över det lärande som arbetsformen bidragit med: ”Det har varit givande att se en så kort film och lära sig att tänka efter vad som egentligen är poängen och vad den handlade om. Det är bra att börja med en så kort film och kunna analysera och återberätta den. Det lär man sig bra på tycker jag” (EK22). Det lärande som den här eleven belyser i reflektionen efter lektion 2 är att identifiera poängen, återberätta och analysera. Efter lektion 3 reflekterar en elev över att samtalen också bidrog till en djupare förståelse för dikten: ”Det var bra att man med varandras hjälp kunde försöka hitta poängen med dikten och ge varandra olika idéer. På så sätt kunde vi gå djupare i tolkningen” (EK22). En annan elev reflekterar över att samtalet bidrog i tolkningsarbetet: ”Jag har lärt mig att läsa igenom raderna och att förstå saker som inte står direkt i texten utan man måste förstå mer för att komma fram till saker som inte står direkt i händelsen” (SSA22). Eleverna upplever således att samtalen leder till fördjupad tolkningsförmåga. I samband med att eleverna har arbetat med bilder reflekterar en elev över det lärande som hen upplever i relation till den tolkningsfrihet som bilder erbjuder: ”Man måste tänka och det är inte alltid det finns rätt och fel, utan mer hur man själv tolkar det. Vi kanske är vana vid att ha ett rätt svar men här finns det flera vilket kan vara jobbigt. Men det är väldigt bra att jobba med” (EK22). I denna reflektion förklarar eleven att de är vana vid att det ska finnas ett rätt svar och att arbetet med bilder skiljer sig från annat arbete eftersom det inte finns ett rätt svar på det sätt de känner till. Arbetet i grupp har därmed bidragit till att eleverna fått upp ögonen för det egna lärandet: ”Jag anser mig själv blivit bättre på att lyssna på vad andra har att säga och reflektera och

diskutera om det (BA22), medan en annan elev förklarar: ”Att lyssna på hur de andra i gruppen lyckades hitta sammanhagen. Det fick mig att tänka om och sedan själv lyckas!” (EK22). Den design som skapats och prövats där elever arbetar med olika berättelser i olika medier anses av de flesta elever vara givande eftersom de får ta del av andras perspektiv, vilket leder till en ökad förståelse. Den tolkningsfrihet som den kompakta och samtidigt öppna formen erbjuder och som innebär att dikterna och bilderna upplevs som svåra att tolka medför att gruppdiskussionerna blir extra givande. Ett tydligt mönster framträder av att när eleverna arbetar med de två uttrycksformer som upplevs som svåra, dikt och bild, blir också gruppdiskussionerna mer givande.

Att använda och utveckla repertoarer

När eleverna i tvärgruppsdiskussioner diskuterar olika kortfilmer och använder den formspecifika enledsstrategin att snabbt identifiera ett eller flera teman använder de både sina litterära och allmänna repertoarer (jfr. McCormick 1994: 71). Att de använder sina litterära repertoarer, det vill säga sina tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är, kan ses som att de är bekanta med begreppet tema, vilket leder till att de direkt hittar och enas om centrala teman i filmerna, samt att de gör kopplingar till andra berättelser såsom *Frankensteins monster* och *Pinocchio*. Att de använder sina allmänna repertoarer, det vill säga erfarenheter, kunskaper och uppfattningar om sig själva och om samtiden, kan exempelvis ses när eleverna gör kopplingen till att en docka som skapar en ny docka och sedan dör symboliserar människans och livets kretslopp och när de utifrån temat ensamhet gör en berättelse-till-världen-koppling gällande antal ensamhushåll i Sverige.

I tvärgruppsdiskussionerna om dikter när eleverna tillämpar två formspecifika strategier, att direkt identifiera en känsla och att använda sina egna erfarenheter, drar de, särskilt vid tillämpandet av den senare, nytta av sina allmänna repertoarer med fokus på egna erfarenheter av migration och att vara ny i ett land och lära sig språket. I dessa berättelse-till-självkopplingar använder eleverna således sina allmänna repertoarer när de tolkar ”Varför kan jag fortfarande inte uttala ö”. I detta specifika exempel ligger elevernas allmänna repertoar nära textens allmänna repertoar, det vill säga de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för, nämligen att språk och uttal har relevans för en persons identitet. Det sker således vad McCormick (1994: 87) kallar en matchning av repertoarer. I andra klasser sker i stället en mismatchning (jfr. McCormick 1994: 87), där eleverna inte kan ta till sig dikten på ett meningsfullt sätt eftersom läsarens och textens repertoarer verkar vara för långt ifrån varandra.

När eleverna i tvärgruppsamtal om bilder använder den formspecifika strategin att beskriva vad de ser används ingen specifik repertoar. När de istället tillämpar kedjestrategier och kommer längre i samtalen använder de både sina allmänna och litterära repertoarer, i detta fall erfarenheter från livet

eller från andra berättelser, för att kunna både tolka dikterna och skapa berättelser till bilder. Dikterna bidrar med allmänna repertoarer i form av normer och antaganden, liksom litterära repertoarer i form av berättarperspektiv, metaforer och känslor. Oftast använder eleverna sina litterära repertoarer när de reflekterar över de olika formerna, till exempel att dikter är metaforiska. Vissa elever är vana vid dikter och använder en begreppsapparat som vittnar om att deras litterära repertoar ligger nära diktens litterära repertoar.

I elevernas reflektioner framgår att det som upplevs som både utmanande och givande är när texterna är ”svåra”, vilket beror på att berättelserna är mångtydiga och öppna. Man skulle kunna beskriva det som att bildernas och dikternas litterära repertoarer inbegriper tomrum (jfr. Iser 1980), som eleverna har svårt att fylla, det vill säga de saknar den litterära repertoaren. I de fall eleverna ger uttryck för att filmerna var svåra att förstå beror det på att de upplever att det saknas en röd tråd. Därmed sker en mismatchning (jfr. McCormick 1994: 87) av repertoarer där elevernas och textens litterära repertoarer skiljer sig åt för mycket eftersom eleverna, baserad på sin erfarenhet av filmer, förväntar sig en tydligare handling eller röd tråd.⁴ Att en specifik form upplevs som svår kan också bero på att eleverna är ovana vid uttrycksformen, att de inte har tränat sig i att arbeta med berättelser med många tolkningsmöjligheter som till stor del består av tomrum, vilket kan ses som en bristande litterär repertoar (t. ex. bildrepertoar). De flesta elever som deltar i studien ger uttryck för en ovana vid att samtala om bilder eller att betrakta bilder som berättelser (jfr. Marklund 2019; Sæverot 2020).

En annan bidragande orsak till att eleverna uppfattar särskilt dikterna och bilderna som svåra kan vara att det verkar finnas en *skolideologi* – en förväntan om en specifik tolkning eller ett rätt svar som man ska komma fram till. Eleverna förklarar att de är vana vid att ha ett rätt svar och tycker att det är jobbigt, men bra, att diskutera dikter och bilder eftersom det finns flera tolkningar som är möjliga. Denna skolideologi, vilken vilar på den litterära tradition som verkar inom skolan, ligger till grund för *skolans litterära repertoar*.

Det finns även exempel på när dikterna aktiverar tidigare erfarenheter som har lett till förutfattade meningar, till exempel att man hatar dikter, vilket hindrar diskussionen. Denna förutfattade mening kan vara kopplad till skolans litterära repertoar och de förväntningar som finns på eleverna. Den vittnar också om att eleven eventuellt har tidigare erfarenhet av eller föreställning om vad diktläsning innebär och således besitter en litterär repertoar. Detta exempel faller dock utanför repertoarerna eftersom det inte

⁴ Detta kan jämföras med Langer (2017) som förklarar att det kan vara svårt för läsaren att kliva in i en föreställningsvärld och bygga föreställningsvärldar om innehållet ligger för långt ifrån läsaren. Likaså beskriver Jauss (1970), med hjälp av begreppet förväntningshorisont, att läsaren kan avvisa en litterär text om avståndet mellan läsarens och textens horisonter är för stort.

uppstår i mötet mellan läsare och text utan visar en inställning som finns sedan tidigare och som inverkar på *om* en läsning överhuvudtaget sker och i sådana fall *hur* den sker.

I förhållande till tidigare studier om dikter och bilder i undervisningen stärker denna studie flera tidigare resultat. Denna studie, liksom tidigare studier, visar, om än på något olika vis, att elever har svårt att och/eller inte är vana vid att tala om och tolka bilder (jfr. Sæverot 2020; Skillermark & Johansson 2023). Likaså finns tecken på att dikter utgör en genre som upplevs som svår, i det här fallet av elever, medan Wolf (2002: 139) visar att lärare är intresserade, men ofta känner sig otillräckliga när det handlar om lyrikundervisning. Proitsaki (2019: 121) synliggör dessutom att lyriken har en undanskymd plats i undervisningen. Möjligen är det detta som kommer till uttryck i elevernas samtal om dikter. Precis som när det gäller bilder har elever av olika anledningar inte så stor erfarenhet av att läsa och arbeta med dikter.

Hur ska man då prata om det obekanta och det som inte tydligt förenar? Undervisningsdesignen och dess frågor och uppmaningar respektive stödfrågor och -fraser tycks ge utrymme för samtal som kan beskrivas som demokratiska. I samtalen syns spår av deliberativa kvalitéer (jfr. Englund 2000; Hultin 2017) där modellen i flera fall uppmuntrar till att eleverna lyssnar på varandra och intresserar sig för varandras berättelser på ett respektfullt sätt. Uppmaningarna på uppgiftskorten öppnar också upp för att samtalen ska leda vidare till någon slags konsensus eller tillfällig enighet (jfr. Englund 2000; Hultin 2017), exempelvis att eleverna ska hitta något som förenar berättelserna, vilket ofta sker. Således möjliggör undervisningsdesignen samtal trots att utgångsläget präglas av olikheter och få gemensamma referenspunkter. En lösning som synliggörs i elevernas samtal verkar vara att, som Biesta (2006: 65) lyfter fram, ge plats åt sig själv och andra samt nyttja varandras repertoarer, vilket är en av tvärgruppssamtalens förtjänster. Det är således när eleverna visar nyfikenhet för varandras berättelser, exempelvis genom att ställa frågor, och tar del av varandras repertoarer som de kommer längre i sitt meningsskapande. Detta är exempel på samtal som både är demokratiska och som tränar elever inför ett aktivt medborgarskap i ett demokratiskt samhälle, vilket Nussbaum (1995; 1997) lyfter fram som litteratursamtalens potential. För att så ska ske krävs en nyfikenhet och en vilja att lära nytt, vilket kan ses som en aspekt av bildningsbegreppet (jfr. Boman & Larsson 2020). För svenskämnets del kan det innebära att konfronteras med det främmande liksom med andra och andras perspektiv (Skolverket 2024). Ett hinder som framträder i samtalen och i reflektionerna är att elever upplever att det finns ett förväntat svar och att de är vana vid att identifiera ett rätt svar, vilket kan tyda på att det finns en skolrepertoar. Det finns emellertid inget i frågorna respektive uppmaningarna som innebär att hitta rätt svar (jfr. Tengberg 2011). Därtill syns det i vissa tvärgruppssamtal att eleverna betraktar sig som klara, att de löst uppgiften,

när de exempelvis har identifierat ett gemensamt övergripande tema och de vill snabbt gå vidare till nästa uppgift.

Uppmaningen att göra kopplingar till andra berättelser i andra medier har inneburit att en aspekt av berättelsekopplingar inte tagit den form eller skett i den utsträckning som planerats. Eftersom flera elevgrupper tolkade begreppet medier som gällande sociala medier och därmed gjorde de vad som kan ses som berättelse-till-världen-kopplingar, möjliggjordes inte kopplingar till de berättelser elever upplever i en fritidskontext (från filmer, tv-serier, datorspel osv). Potentialen att använda sin fulla litterära repertoar gick i dessa fall förlorad. Några grupper gör dock sådana berättelse-till-berättelse-kopplingar (t. ex. *De fem legenderna*), men det skulle kanske kunnat ske i större utsträckning om inte begreppet medier hade använts i uppmaningskortet. Vid ett andra genomförande av designen bör begreppet medier förtydligas.

En styrka med studien är att forskare och lärare tillsammans har utvecklat den undervisningsdesign som utgör studiens kärna. Trots att designen endast prövats en gång, vilket är en begränsning med studien, kan undervisningsdesignen sammantaget sägas skapa möjligheter för skolans, i det här fallet svenskämnet, komplexa uppdrag: möte med olika berättelser i olika medier, vilka kan vara obekanta till både innehåll och form, och demokratiarbete genom ett demokratiskt arbetssätt där aspekter av bildning, såsom att visa nyfikenhet för det som är främmande, nyfikenhet efter kunskap och en vilja att utvecklas möjliggörs (jfr. Boman & Larsson 2020). Undervisningsdesignen ger snarare möjlighet att arbeta mot delar av svenskämnet övergripande syfte, att elever ska få nya perspektiv genom att ta del av skönlitteratur, än att utifrån samtalen göra en bedömning av elevers kunskaper om litteratur i enlighet med betygskriteriernas skrivningar.

Referenser

- Adames, Kalhil (2012), *Identity*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM&t=118s>, 2024-08-06.
- Biesta, Gert J.J. (2006), *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolles, Tom (2019), *Under the Winter Sun*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=rTYAZulxGsg&t=61s>, 2024-08-06.
- Boman, Peter & Larsson, Karl (2020), *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag*. PM Dnr: 2021:2589. Skolverket.
- Boyacioglu, Daniel (2021), "Trampa", i Hanna Gerhardsen (red.) *Dikter för unga. Ålskad poesi från Predikaren till Anyuru*. Bromma: Ordalaget bokförlag.
- Braun Virginia & Clarke Victoria (2022), *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Englund, Tomas (2000), *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Green, Bill & Erixon, Per-Olof (2020), "Understanding the (Post-) National L1-Subjects: Three problematics", i Bill Green & Per-Olof Erixon (red.),

- Rethinking LI Education in a Global Era: Understanding the (Post)National LI Subjects in New and Difficult Times*. Cham: Springer, s. 259–285.
- Hanstorp, Per (2021), *Outside*. Göteborg: Per Hanstorp Förlag.
- Hultin, Eva (2017), "Children's Democratic Experiences in a Collective Writing Process: Analysing Classroom Interaction in Terms of Deliberation", *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(1): 26–44.
- Iser, Wolfgang (1980), *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Jauss, Hans Robert (1970), *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan (2003), *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Klich, Kent (2021), *A Tree Called Home*. Landskrona: Dogwalk books.
- Kress, Gunther (2003), *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Lag 2018:218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning. www.riksdagen.se.
- Langer, Judith (2017), *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Levine, Sarah & Sigvardsson, Anna (2023), "Insights into Teachers' Fund of Knowledge: Comparing Language Arts Teachers' Stances Toward the Same Poems in Everyday and School Settings", *LI-Educational Studies in Language and Literature*, 23: 1–27. DOI: <https://doi.org/10.21248/liesll.2023.23.2.557>
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017), "Ungdomars fiktionsvanor", *Forskning om undervisning och lärande* 5(2): 30–51.
- Marklund, Frida (2019), *Bilder som berättar: Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1378849/FULLTEXT01.pdf>
- Malmsten, Bodil (2021), "Du och jag kände", i Athena, Farrokhzad & Kristofer, Folkhammar (red.), *Berör och förstör: dikter för unga*. Andra upplagan. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- McCormick, Kathleen (1994), *The Culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Melin, Mårten (2016), "Ristningar", i Mårten, Melin, *Att vara eller inte vara. Dikter om dig*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mossaed, Jila (2021), "Varför kan jag fortfarande inte uttala ö", i Hanna Gerhardsen (red.) *Dikter för unga. Ålskad poesi från Predikaren till Anyuru*. Bromma: Ordalaget bokförlag.
- Nussbaum, Martha C. (1995), *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. London: Harvard University Press.
- Onderstijn, Marsha (2016), *The Life of Death* [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=ofnCdC8P70g>, 2024-08-06.

- Proitsaki, Maria (2019), "Poetry As a Strategy for Teaching English: Using Nikki Giovanni's Poetry in the English As a Second- Foreign-Language Classroom", *JAAAS: Journal of the Austrian Association for American Studies*, 1(1): 121-34. DOI: <https://doi.org/10.47060/jaaas.v1i1.68>.
- Sæverot, Ane Malene (2020), *Bilde og Pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder*. Doktorsavhandling, Universitet i Bergen.
- Sanchez, Roger (2013), *Another Chance*, [video online]. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=rdlvPe959Ck>, 2024-08-06.
- Selander, Staffan & Kress, Gunther (2021), *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*, Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet. <https://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1424573/FULLTEXT01.pdf>
- Skillermark, Stina-Karin & Johansson, Maritha (2023), Äldre texter i det moderna klassrummet. Om bilder som möjliggörare i litteraturundervisningen, i Joakim Öberg, Ylva Lindberg & Linda Bacstig (red.) *Undervisningens konst*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–155.
- Skolverket (2022), *Ämnesplan för ämnet svenska*. www.skolverket.se. [Hämtad 2024-08-14]
- Skolverket (2024), *Kommande ämnesplan ämne svenska*. www.skolverket.se. [Hämtad 2024-08-14]
- Statens medieråd (2023), *Ungar & medier 2023*. Stockholm: Statens Medieråd.
- Sörlin, Sverker (2021), *Till bildningens försvar. Den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Vetenskapsrådet (2024), *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forsknings-sed-2024.html>
- Wolf, Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Zealous Creative (2013), *The Maker*, [video online]. Tillgänglig: https://www.youtube.com/watch?v=YDXOioU_OKM&t=204s, 2024-08-06.

Biografi

Anette Svensson, Professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturdidaktik, är verksam vid Lunds universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hennes nuvarande forskning är mestadels praktknära med fokus på såväl grundskola, gymnasieskola och högre utbildning. Svensson är sammankallande för styrgruppen för det nationella litteraturdidaktiska nätverket (LDN).

Stina-Karin Skillermark, lektor i litteraturdidaktik, är verksam vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University. Hennes

forskningsintressen ligger inom det litteraturdidaktiska fältet och inriktar sig framför allt mot litteraturhistoria, äldre litterära texter, multimodalitet och design för lärande. Hennes nuvarande forskning är i huvudsak praktknära och riktar sig både mot svenskämnet i grundskola, gymnasieskola och lärarutbildning.