



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete 15 hp, för: Grundläraresexamen med inriktning
mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3
Termin år ex: HT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning**

Allt ljus på lyrikens livsbildande rader

Lyriken som litterärt och didaktiskt innehåll i
svenskundervisningen, årskurs F–3
– utifrån ett lärarperspektiv

Linnéa Andersson och Jeanette Bengtsson

Författare

Linnéa Andersson, Jeanette Bengtsson

Titel

Allt ljus på lyrikens livsbildande rader. Lyriken som litterärt och didaktiskt innehåll i svenskundervisningen, årskurs F–3 – utifrån ett lärarperspektiv

Engelsk titel

All light on the life-forming lines of the lyric. Poetry as literary and didactic content in Swedish teaching, year F–3 – from a teacher's perspective

Handledare

Christoffer Dahl

Examinator

Daniel Möller

Sammanfattning

Syftet med vår studie är att utifrån fyra blivande grundlärare och deras erfarenhet av lyrik studera i vilken utsträckning de väljer att belysa lyriken i förskoleklass och årskurs 1–3. Utifrån ett litteraturdidaktiskt perspektiv på läraren som lyrikläsare och didaktiker med frågorna *vad, hur och varför* i fokus, har vi genom en kvalitativ metod och semistrukturerade intervjuer med kvantitativa inslag i form av fasta svarsalternativ, erhållit en generell överblick gällande informanternas erfarenhet av lyrik och en djupare förståelse för hur denna på olika sätt kan komma att inverka på vad som blir uppmärksammat i både dikt och klassrum. Empirin analyserades utifrån de centrala begreppen *kontext, det vidgade textbegreppet och multimodalitet*, samt utifrån ett litteraturdidaktiskt perspektiv på läraren som läsare och didaktiker samt med hjälp av analysverktyg som redogör för diktens skikt och olika argument för lyrik i skolan.

Resultatet visar att trots informanternas ringa erfarenhet av lyrik, uppmärksammade de flera av diktens sex skikt genom undervisningsmetoder, med särskilt fokus på textens *litterära repertoar*. Medan textens *generella repertoar* genom emancipatoriska argument framhölls främst när legitimeringsfrågan, *varför* och lyrik utanför skolan aktualiserades. Våra slutsatser är dels att lyriken som genre fortsatt har hamnat i skymundan för annat, i såväl tidigare skolgång som lärarutbildning, dels att erfarenheter och kunskap beträffande lyriken som litterär och budskapsbärande mening, inverkar på om dess fulla potential gällande elevers språkliga och kognitiva utveckling ska få utrymme genom medvetna val. Genom analys och resultat har vi observerat hur olika didaktiska val inverkar på det relationella mötet mellan text och läsare. I detta litterärt förflyttade perspektiv på lyriken och en didaktisk tolkning av informanterna som ämneskonstruktörer, synliggörs lyrikens förändrade villkor i klassrummet utifrån de blivande lärarnas pedagogiska flexibilitet.

Ämnesord

lyrik, poesi, svenskdidaktik, lärare, litteratur, konstruktion, multimodalitet, språklig och kognitiv utveckling

Innehållsförteckning

Förord	1
1 Inledning.....	3
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
2 Lyrikens teoretiska inramning.....	5
2.1 Lyrikens olika fokus, tilltal, skikt och uttrycksformer	5
2.1.1 Lyrikens olika fokus över tid.....	5
2.1.2 Lyrikens olika tilltal	6
2.1.3 Lyrikens olika uttryck.....	6
2.1.4 Lyrikens olika skikt	7
3 Tidigare forskning	7
3.1 Lyriken som lektionsinnehåll	7
3.1.1 Poesi som mål.....	8
3.1.2 Poesi för språklig och kognitiv utveckling.....	9
3.2 Lyriken och läraren	13
3.2.1 Läraren som läsare.....	13
3.2.2 Lärare och värderingar	15
4 Teoretiska utgångspunkter.....	20
4.1 Centrala begrepp.....	21
4.1.1 Kontext	21
4.1.2 Det vidgade textbegreppet.....	21
4.1.3 Multimodalitet	22
4.2 Teoretiska perspektiv	22
4.2.1 Didaktiskt perspektiv.....	22
4.2.2 Didaktiskt perspektiv på läraren.....	23
4.2.3 Litterärt perspektiv på läsaren (läs läraren)	23
5 Datainsamlingsmetod och material	24

5.1 Metodologiska utgångspunkter	24
5.2 Material, urval och bortfall.....	25
5.3 Datainsamling – Intervju	26
5.4 Etiska överväganden.....	27
5.5 Bearbetning och analys av data	28
5.5.1 Transkribering	28
5.6 Metodansats – Tematisk analys.....	28
5.6.1 Kategorisering	29
5.6.2 Tolkningsnivåer.....	29
6 Resultat och analys	31
6.1 Tema erfarenhet.....	31
6.2 Tema diktanalys	34
6.3 Tema kognitiv och språklig utveckling i ett didaktiskt sammanhang	37
6.3.1 Argument.....	40
7 Diskussion	42
7.1 Resultatdiskussion – utifrån lyriken som lektionsinnehåll.....	43
7.2 Avslutande diskussion – förändringsmöjligheter	46
Referenser.....	50
Bilaga 1 - Informationsbrev	
Bilaga 2 - Dikt	
Bilaga 3 - Intervjuguide	

Förord

Poesi i dess olika former har cirkulerat i periferin för oss båda över tid. För en av oss mestadels gestaltad genom ett försiktigt beaktat släktskap till upphovsmannen till de två världarna, som även levandegörs i vår inledning. För den andre genom en tidigare skolgång med ack så inspirerande verser som rosor äro röda, violer är blå... Detta till trots har vi inga stöpta föreställningar kring den aktuella genren med oss in i detta examensarbete, något vi finner lämpligt att redovisa redan här.

Dock är vi båda av det väldigt nyfikna och sökande slaget. Det är i detta gemensamma perspektiv vi som kommande lärare såg oss snart vara ståendes med en fot i det vardagligt konkreta, oftast av eleverna observerade – för att med andra foten ta fäste i det fjärran abstrakta, och kanske ej ännu upptäckta. I detta sammanhang fann vi även vår gemensamma nyfikenhet för lyriken.

Trots alla de hinder som det högst närvarande Covid-19 lagt framför våra fötter har vi vandrat digitalt tillsammans och i sällskap med Karin Boyes textrader om Vandraren, mot de litterära och svenskämnesdidaktiska kunskapsbrunnarna, vars kunskapsdis inte enbart bidragit till denna studies förarbete utan även en meningsfullhet på flera olika plan.

Vi vill här rikta ett varmt tack till våra handledare Eva Borgfeldt och Christoffer Dahl som genom tilltro till oss och vårt arbete uppmuntrat oss längs vägen.

Tack till våra livs kompasser – våra familjer! Elemina, Elvin & Patrik och Svante & Erik, som genom omtanke, engagemang och närvaro gett oss skjuts framåt de gånger vi vandrat i motvind. Och sist men inte minst, tack till våra trofasta, fyrbenta vänner – Elvis och Louie, som längs vägen ständigt varit vid våra fötter.

Vandraren

Säg mig, dis från Kunskapsbrunnarna,
finns det väl ting att visa mig här?
Svindlar griper mig, skratt och skrämnel.
Luften har stigar som bär!

Ensam med dig, du örnögda,
vandrar jag långt, så långt ut,
frusna vägar, klirrande vägar
utan ett mål eller slut.

Alla heliga kärleksdagar
känner sin kväll och sin ensamhet.
Trogen väntar i kvällsljuset
du, som spejar och vet.

Allt jag möter lämnar jag åter.
Dis, du läker brinnande sår.
Klirrande vägar, klirrande vägar
glad med dig jag går.

Följ mig fram genom livsdagarna,
lär mig säga vid mörkrets dörr:
"Intet visste jag, litet vet jag —
mer dock än förr!"

Karin Boye, ur diktsamlingen *Gömda land*

1 Inledning

Ja, visst kan det tänkas en bättre värld,

men denna är den som finns.

Artur Lundkvist

I det litteraturdidaktiska spänningslandskap som gett sig tillkänna mellan den svenska litteraturvetenskapliga textanalysen och den personliga upplevelseläsningen kan man genom forskningsöversikter uppmärksamma att lyriken, som är så centralt placerad i internationella litteraturdidaktiska sammanhang, här i Sverige under en längre tid placerats i skuggan av ett större narrativt innehåll (Degerman, 2012) – en placering som de styrande dokument lärare har att förhålla sig till i sina ämneskonstruktioner även vidare åskådliggör.

Till skillnad från de mer berättande texterna är de poetiska, med sina dikter, lyrik, rim och så vidare, en genre som inte explicit berörs i kursplanen i samband med de kunskapskrav som gjorts gällande för årskurs tre i svenskämnet (Skolverket, 2019). De nämns istället som ett obligatoriskt stoff i svenskämnets centrala innehåll, med tyngdpunkt på ett perspektiv som ämnar utveckla elevers kunskap om livsåskådningar, andra tider och rum – alltså utan den betoning på riktning och litterära mål som de berättande texterna har.

I Skolverkets kommentarmaterial till svenska kursplanen nämns dock vikten av att både berättande och poetiska texter behandlas i klassrummet (Skolverket, 2017) och det kan även skymtas en inledande mening under rubriken *Berättande texter, poetiska texter och skönlitteratur*, som enligt vår tolkning jämför de poetiska texterna med de narrativa. Dock nämns det strax därpå att det enbart är de berättande texternas budskap, uppbyggnad och innehåll och alltså inte de poetiska som ligger för det centrala innehållets blickfång här.

Dessa ovan nämnda formuleringar och perspektiv kan enligt vår uppfattning lämna lärare stående utan tydliga argument till *varför* elever ska läsa, tolka och skriva poesi för att lära sig något *i* och *om* svenska språket. Och utan tydliga argument till *varför* man ska läsa poesi, blir det således upp till den enskilda läraren att utifrån sin litterära uppfattning sätta eget ljus på lyriken i sitt klassrum.

Vi har tagit del av ett forskningsområde inom svenskdidaktiken som unisont fört fram lyrikens språkliga och kognitiva potential i klassrummet (Pramling Samuelsson et al, 2015). Vi har även

närmat oss forskning som riktat in sig på läraren som läsare och vad som kan ligga till grund för olika val och värderingar (Molloy, 2002). I dessa två sammanhang har både texten med sina olika skikt och dimensioner samt kontextens olika markörer i form av normer och styrdokument blivit uppmärksammade för oss. Detta har ingjutit en djupare förståelse för hur dessa i olika utsträckningar kan komma att inverka på läraren – både i rollen som läsare av lyrik och som svenskämneskonstruktör.

I närvaro av den litterära kompetens studierna återkommit till har det redogjorts för hur lärares olika tolkningar och erfarenheter samt kontext kan spela en betydande roll för hur man med sin ”lärartext” väljer att belysa lyriken i sina klassrum. Med ett avstamp från de studier som studerat lyriken som lektionsinnehåll och de som studerat vad som kan tillföra nya viddar och perspektiv till lärarnas didaktiska melodi (Molloy, 2002; Olin-Scheller 2006) fattas det enligt vår uppfattning en problematisering av den litterärt medvetne lyrikläsaren i läraren – som på grund av förutfattade meningar om vad lyrik är eller borde vara skulle kunna tolkas vara bunden till sina val av metoder. Detta jämfört med den som ingen uppfattning har, och därmed kanhända i större utsträckning är fri att tillmötesgå eleverna med de metodval den didaktiska forskningen redovisat i samband med lyrikens potential.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv är detta resonemang något vi, med avstamp i Wolfs resultat (2002) gällande blivande lärares erfarenheter av lyrik och skeptiska inställning till att koppla diktens innehåll till bild, anser kan utvecklas. Detta anser vi blir särskilt intressant att belysa utifrån svenskämnetts förflyttade fokus över tid (Molloy, 2002).

På lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad 2020 har svenskkurserna med bland annat Eva Borgfeldt och hennes multimodala avtryck i ett meningsfullt lärande frambringat en medvetenhet kring just bildens betydelse för oss studenter. Utifrån detta multimodala perspektiv och vår förståelse för att bild, likt text, ord, takt och ton kan skapa mening, vågar vi nog konstatera att vår lärarutbildning – i jämförelse med Wolfs informanter, sett olika ut.

I närvaro av en genre som historiskt visat sig kunna förmedla det som hos människan varit känslomässigt och språkligt svårt att uttrycka avser vi därför att undersöka lyrikens förutsättningar i en samtida skolkontext utifrån ett lärarperspektiv. Ett språkligt sammanhang som genom vår tolkning av svenskämnetts kursinnehåll kan resultera i att det yttre och uttalade – i jämförelse med det inre och kanske ännu ej uttalade, allt som oftast värderas högre. Vilket enligt vår uppfattning riskerar lämna elever och deras lärare ståendes med något språkligt och ibland känslomässigt okänt och svårt.

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

(Skolverket, 2019, s. 257)

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att utifrån fyra blivande grundlärare och deras erfarenhet av lyrik, studera i vilken utsträckning de väljer att belysa lyriken i förskoleklass och årskurs 1–3.

1. Vilken *erfarenhet* av lyrik har de blivande lärarna?
2. *Vad* vill de att eleverna ska upptäcka i och om lyrik?
3. *Hur* väljer de att använda lyrik med sina elever? Och vilka argument nämner de som svar till, *varför* man ska ha lyrik i undervisningen?

2 Lyrikens teoretiska inramning

2.1 Lyrikens olika fokus, tilltal, skikt och uttrycksformer

Under kommande rubriker avser vi redogöra för lyrikens olika fokus över tid. Vi kommer därefter presentera genrens olika beteckningar, beståndsdelar och möjliga uttryck. Detta kommer att ske mot en bakgrund av aktuella forskningsunderlag och den kontext vi ämnar undersöka lyriken i – skolan.

2.1.1 Lyrikens olika fokus över tid

Genom boken *Läsaren som textskapare* (Wolf, 2002, ss. 14–19) kan man ta del av litteraturanalytikernas centrala frågor över tid. Då vi anser att historien inte bara berättar något om gårdagen utan även om sådant som sker idag finner vi denna historiska bakgrund vara av betydelse för denna studies innehåll. Genom att placera lyriken och läsaren i en tidskontext som uppmärksammar lyrikens förflyttade fokus över tid kan en förförståelse för lyrikens förutsättningar i dagens klassrum bidra till ökad förståelse för fortsatt didaktiskt innehåll.

Vid 1900-talets början skildras en tidsperiod med komparativa litteraturstudier, vilket innebar att läsaren i sin tolkning av texten, även behövde rikta sitt fokus mot författaren (Wolf 2002, s. 14). Vid 1950-talets paradigmskifte och nykritiken, ansågs nu texten vara självständig utan

förbindelse med varken författare, tid eller miljö samt organiserad som del och helhet. Med nytt fokus på textens organisation och detalj betraktades lyriken nu som ett *estetiskt objekt*, likt ett konstverk vars innehåll skulle undersökas genom bildspråk, tvetydighet och ironi. Utan tidigare nämnda fokus på författarens avsikt, föll intresset istället på verbala och symboliska uttryck med fantasin som form för dess struktur. Tolkning tog nu ingen hänsyn till de aspekter som kan ha påverkat texten och elever ålades att dechiffrera enskilda, ofta svåra och gåtfulla texter, som läraren hade tolkningsföreträde på.

Fortsatt redogörs för en omplacering av läsaren i förhållande till texten och en nyfunnen uppfattning om att texten inte kan vara något isolerat. Detta innebar att läsaren, genom de läsarorienterade inriktningar som gjorde intåg på 1970-talet, bytte roll från mottagare till textmedverkare (Wolf, 2002).

2.1.2 Lyrikens olika tilltal

Lyrik, poesi, dikt, skaldestycke, vers, sång...Kärt barn har många namn. Det som i skolans juridiska dokument benämns som poetiska texter (Skolverket, 2019), kommer vi fortsatt att benämna som lyrik eller poesi, med undantag för de gånger vi hänvisar till någon annans arbete.

”Lyriken med betydelserna lyra, ett strängt musikinstrument, är utifrån ett litteraturvetenskapligt perspektiv, en av tre huvudgenrer jämte epik och dramatik och kan uppträda både som poesi och prosa” (Wolf, 2004, s. 14) medan *poesin* mer allmänt beskrivs som ett yttre arrangemang av en text. Vi kommer ej ta hänsyn till skillnaderna dessa två tilltal emellan utan ämnar använda lyrik och poesi som synonyma. Dock kommer de tillägnas funktionen som övergripande paraplybegrepp som i sin tur kan rymma olika lyrikformer som till exempel dikter, verser, rim och ramsor.

2.1.3 Lyrikens olika uttryck

I skolans värld, den kontext vi ämnar oss närma, kan lyriken komma till uttryck på flera olika sätt utöver de grafiska formerna – med eller utan de vuxnas inblandning. För om man verkligen lyssnar kan det både på skolgård och i korridor höras korta rim och ramsor i samband med barnens lek, och enkla eller längre rim när någon citerar eller sjunger.

Lyrik har länge varit en stilart att höra. ”Då poesi eller dikt idag framförallt ses som något skrivet kan det vara värt att påminna sig själv om att poesi under lång tid lästs högt och framställts muntligt. Poesins ljudvärld är ofta viktig för att framkalla de bilder den rymmer.”

(Pramling, 2018, ss. 1, 2). Pramling (2018) diskuterar dessa bilder i Skolverkets artikel *Poesi och språklek* och hur de kan ge upphov till poesi. De kan genom ett fokuserat tänkande skapa föreställningar, som sedan mynnar ut i ord som i sin tur kan leda till nya associationer, ögonblicksbilder och ord. Dessa av lyriken framkallade inre bilder är något som även Björk och Liberg (2012) nämner kan gynna eleverna i deras textskapande.

Pramling (2018) nämner även poesins innebörd och hur denna kan iscensättas för att engagera barn i poetiskt språkande och gynna deras möte med skriftspråket. Vidare förklarar Pramling (2018) poesins redskap som dess byggstenar, vilka kan kategoriseras i poesins ljudbild och poesins bildvärld. Poesins ljudbild skapas genom användning av beståndsdelar som rim, allitteration, onomatopoetiska ord, upprepning, radbrytning och tomrader och poesins bildvärld genom användning av liknelser och metaforer.

2.1.4 Lyrikens olika skikt

Lyrik kan förutom dessa nämnda uttrycksformer även delas upp i olika skikt, vilka genom Wolfs (1995, s. 63) kategorisering utifrån olika kriterier redovisas för nedan.

1. Innehållsskikt: diktens konkreta innehåll, motiv
2. Stämningsskikt: de känslor dikten väcker, den stämning dikten skapar
3. Språkskikt: ordval, rim och rytm, diktens formella uppbyggnad
4. Bildskikt: liknelser och metaforer
5. Symbolskikt: budskap, tema (grundtanke)
6. Personlig anknytning: egna erfarenheter och kunskaper

3 Tidigare forskning

I kommande avsnitt presenteras tidigare forskning gällande lyriken som lektionsinnehåll och läraren som läsare.

3.1 Lyriken som lektionsinnehåll

Hur lyrikundervisningen kommer till uttryck påverkas av huruvida läraren ser på poesin som *mål* eller som *medel* – eller förening av de båda. Innebörden kommer vi redogöra för nedan,

vilket sker tillsammans med betydelsen det har för lektionsinnehållet. Vidare kommer vi behandla hur språklig och kognitiv utveckling kan främjas genom lyrikundervisning.

3.1.1 Poesi som mål

Poesin som medel och/eller mål är ett innehåll Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2015) närmat sig genom att studera de tre estetiska grenarna musik, dans och poesi i en utvecklingspedagogisk studie. Detta med syftet att tillsammans med ett trettiotal verksamma lärare, för barn från två till åtta års ålder, göra dessa grenar till *lärandeobjekt*. Det vill säga att med hjälp av ett *inomestetiskt kunnande*, kunskap om estetik, och en förmåga att inta och tolka barns perspektiv, synliggöra estetiken och dess beståndsdelar.

I studiens början observerades att flera av de verksamma lärarna hade en syn på estetiken som medel för något annat. Detta anades genom lärarnas uttryckta argument för estetisk undervisning med innebörden att skapa gemenskap, träna motorik och att låta eleverna uttrycka sig fritt. Utifrån dessa argument formades också undervisningen, med estetiken som medel snarare än något med sina egna mål och dimensioner. Vidare problematiserar Pramling Samuelsson et al (2015) hur estetikens roll i styrdokument för förskolan och grundskolans tidigare år (Anm.: ej Lgr 11 då studien genomfördes) i lärandemålen inte utgår från estetik som ett lärandeobjekt i sig. Målen syftar snarare till ett *görande* – utan att förutsätta genomtänkt planering med barnens utveckling i fokus. Som medel och verktyg till att lära sig något annat riskerar estetikens egenvärde att försvinna på bekostnad av annat lärande menar Pramling Samuelsson et al (2015).

I studiens slut hade lärarna en förändrad syn på estetiken vilket kunde observeras genom en medvetenhet hos dem, som ledde till ett planeringsskifte. Från att planera med ett görande i åtanke till att istället fråga sig vilka färdigheter, förmågor eller vilken förståelse barnen ska utveckla och sedan anpassa undervisningen utefter det (Pramling Samuelsson et al, 2015).

Pramling Samuelsson et al (2015) menar att sitt synsätt med estetiken som lärandeobjekt bidrar till ett nytt perspektiv, genom ett fokus på att utveckla inomestetiskt kunnande, vilket förstärker lärarens roll. Detta perspektiv menar de "... möjliggör en ökad differentiering och repertoar av estetiska redskap", något som i sin tur gör att barnen, genom en kontext läraren genomtänkt skapar, kan tillägna sig och därmed utveckla sina förmågor, färdigheter och sin förståelse för att kunna uttrycka sig estetiskt (Pramling Samuelsson et al, 2015, s. 143). Detta samtidigt som den estetiska världen även utanför klassrumskontexten öppnar upp sig och blir tillgänglig på

ett mer begripligt sätt. “Att se det estetiska som något inifrån kommande diskvalificerar all den kunskap som duktiga musiker, dansare, poeter, konstnärer har förvärvat med hårt slit.” (Pramling Samuelsson et al, 2015, s. 142).

3.1.2 Poesi för språklig och kognitiv utveckling

Samtala

Pramling Samuelsson et al (2015, s. 121) talar om poesins möjligheter att synliggöra nya aspekter av språket samtidigt som ”... att vi därigenom ser något på ett nytt sätt.” – detta illustrerar, de för lyriken viktiga beståndsdelarna *liknelser* och *metaforer*. Dessa beståndsdelar menar Olle Nordberg (2019, s. 58), filosofie doktor i litteraturvetenskap och gymnasielektor är effektivt att arbeta med vid mötet med nya elevgrupper. Något som av eleverna upplevs lustfyllt och kul.

Vidare pekar Pramling Samuelsson et al (2015, s. 123) på att poesin kan fungera som ett språkligt verktyg där barnen får träna på att sätta ord på något de kanske ännu inte har orden för. ”Att tala om och se något *som om det vore* är också viktigt i lärandesituationer i stort. Att resonera som om det vore visar hur den lärande kan använda vad hon/han redan vet (något bekant) för att tala om och resonera om något annat som är obekant, okänt” (Pramling Samuelsson et al, 2015, s. 123).

Björk och Liberg nämner arbetet med inre bilder, utifrån en uppläst dikt, som något betydelsefullt för elevers fortsatta skapande. De lyfter även fram vikten av att låta eleverna förstå att utöver dans, drama och musik, kan man även se *tala, läsa* och *skriva* som ett skapande där fantasi och skaparkraft kan få utlopp. Det är annars lätt att dessa uttrycksformer uppfattas som tekniska och neutrala – utan utrymme för känslor (2012, ss. 94, 95).

Enligt Björk och Liberg (2012) bör elever och lärare ägna ansenlig tid åt gemensamma läsoplevelser för att fördjupa allas läsoplevelse och erfarenhet av skriftspråket. Samtal kring det lästa, som ska ske utifrån elevernas egna erfarenheter, gynnar enligt Björk och Liberg (2012) elevernas uppfattning kring litteraturen som en gemensam kulturell egendom och som något som kan berika våra liv samt deras förmåga att diskutera och ifrågasätta, vilket kan leda till att deras egna texter vidareutvecklas. Även Pramling (2018) nämner samtalet och lärarens roll i det aktiva poesiarbetet som kan medvetandegöra barnen om och aktualisera lyrikens beståndsdelar samt språkets ljud och innebörder – vilket bidrar till att barnens språkliga och

metaspråkliga medvetenhet utvecklas och ger dem möjligheterna att medvetet utforska och experimentera med språket.

I *Läsaren som textskapare* menar Wolf att målet med gemensamma läsupplevelser bör vara att underlätta för eleverna att öka sin förmåga att utveckla och förklara sina tolkningar både muntligt och skriftligt (2002). Dock nämner han även vissa ställningstaganden lärarna måste ta i samband med läsning av lyriken, till exempel kring litteraturhistoriska fakta och om elever ska delges det inför eller efter läsningen. Läraren måste väga de förkunskaper som kan underlätta elevens tolkning, med risken att styra tolkningen alltför mycket (Wolf, 2002, s. 135).

Björk och Liberg (2012) menar att det är det signifikativt korta och koncentrerade innehållet med olika symboliska och känslomässiga värden att tolka och relatera till som särskilt tilltalar yngre barn och som med sin litterära form kan utveckla både människa och språk. De är likt Pramling (2018) av uppfattningen att lyriken med fördel kan introduceras för elever redan i tidig skolålder och fortsatt bör ägnas stor del tid och uppmärksamhet genom elevernas alla språkliga utvecklingsfaser. Detta oavsett om det är rim och dikter riktade åt barn eller så kallad mer abstrakt vuxenpoesi, vilket också Wolf (2002) ser en fördel med.

Likt flera (Björk och Liberg, 2012; Pramling, 2018) menar Wolf (2002) att lyriken, utöver sina fördelar för utveckling av ordförståelse, har en viktig del i elevernas språkutvecklingsprocess gällande elevers förståelse för att ord och verklighet inte är entydiga utan är av en mer nyanserad karaktär. Denna förståelse för olika perspektiv är en del av den språkliga utvecklingen som hör till den litterära texten och hur den uppfattas. Något som synliggörs genom Appleyards olika typer av läsare där en vidare förståelse för det föränderliga uttrycks genom att läsaren upptäcker sin egen eller textens föränderlighet utifrån det lästa (Wolf, 2002, s. 45).

Läsa

I Sigvardssons (2017) studie av ungas fritidsläsning av centrallyrik riktade hon in sig på frågan om *varför* de unga läste poesi för att undersöka vilket värde poesin hade för de unga läsarna utifrån svaren som uppgavs. Informanterna hittades via nättidskrifter och nätforum för poesi samt genom kontakter med svensklärare. De unga läsarna fick själva definiera sitt poesiintresse och baserat på om de uppskattade och använde poesi på fritiden blev de tillfrågade om intervju. Intervjuerna var nätbaserade vilket möjliggjorde en jämn spridning över hela Sverige. Urvalet resulterade i 21 intervjutranskriptioner och lika många efteranteckningar till analysen – som utgått från grundad teori. Analysen genererade tre kategorier som visade sig ha stor betydelse

för läsarna; Att bli sedd av dikten; En inre gemenskap; Stöd i svåra perioder. Enligt Wolf (2002) skulle de tre kategorierna stå som emancipatoriska argument för poesiläsningen då de för läsarna talar till det frigörande och eller gränsöverskridande i läsningen.

Sigvardsson (2017, s. 350) som ju studerat fritidsläsningen av poesi menar att den innefattar stora värden för de läsande och ser det därför som "... väsentligt att undervisningen erbjuder elever goda möjligheter att läsa centrallyrik. Eleverna bör få pröva ett rikt utbud av såväl äldre som samtida poesi och kunna få välja dikter individuellt för att förhoppningsvis finna sådana som berör och angår just dem.". Hon tar inspiration från fritidsläsningen och menar att centrallyriken kan få sitt utrymme i undervisningen till exempel genom att eleverna för läsloggar – utan krav på motivering. Något Sigvardsson (2017) betonar är just att poesiundervisningen bör vara relativt befriad från lärares kontroll och betyg. Men även om utrymmet för den individuella relationen till lyriken är en förutsättning, kan den också fungera i gemensamma sammanhang och ligga till grund för diskussioner och tolkningar (Sigvardsson, 2017).

Centrallyriken kan, som jag tolkar de ungas utsagor, fungera som en spelplats eller en utvecklande spegling för läsaren och erbjuda möjligheter att både frigöra och utveckla men också stabilisera och stötta jaget. De unga tycks läsa om, för och fram sig själva genom centrallyriken.

(Sigvardsson, 2017, s. 351)

Skriva, tolka och skapa

Nordberg (2019) menar att rim, som ofta är starkt förknippat med dikten, istället ska ge plats till *form* och *rytm*, något som i sin tur leder till ett glädjefyllt, språkligt laborativt arbete hos eleverna. Den aspekten av lyrikundervisningen, att den ska upplevas som lustfylld och kul av eleverna, nämner även Pramling (2018) som given faktor när han tar fasta på poesins lekfullhet kopplat till barns egna lekar såväl som spontana språklekar.

För Nordberg (2019) är tolkningsarbetet centralt i lyrikundervisningen. För att träna tolkningsförmågan, såväl som den egna reflektionen, ger Nordberg (2019) ett exempel, i vilket eleverna blir presenterade för en "svår" dikt de blir ombudade att reflektera kring, först själva och gärna anteckna, sedan i mindre grupper i vilka de diskuterar sina reflektioner och i helklass. Nordberg (2019) menar att elevernas tänkande på detta vis, särskilt i första stadiet synliggörs och konkretiseras, ges mening, för att sedan i de mindre grupperna och helklassdiskussionen

få ytterligare aspekter, andras skapade mening, utifrån samma poesi de själva tolkat och reflekterat kring.

Sandra Lee Kleppe (2018) talar också om det "svåra" många upplever när det kommer till möten med poesi. Kleppe lyfter in målningen som ett komplement i detta – nämligen genom *ekfras*, ett intermedialt möte där en dikt kommit till liv utifrån en målning eller andra konstnärliga former som skulpturer eller fotografier. Detta eftersom det visuella går fortare att processa än det textuella och inte på så vis att målningen ska ersätta det textuella utan snarare fungera som ett stöd i tolkningsarbetet (Kleppe, 2018).

En övning som ger utrymme för både tolkning och rytm är att klippa sönder en dikt och be eleverna sätta ihop den. Övningar likt denna, menar Nordberg (2019) är viktiga för de elever med lägre självförtroende som hindras i sitt skrivande av rädslan att göra fel, även i andra sammanhang. Dessa elever behöver bli medvetna om hur poesin är befriad från rätt och fel för att våga försöka själva. "I mötet med lyriken öppnas hela den stora potentialen och behovet av att skriva och tänka på sätt som leder tanken vidare till tolkning, till diskussion, inre och omvärldsorienterande fördjupning." (Nordberg, 2019, s. 65).

Ett tillvägagångssätt Nordberg (2019) presenterar, som ger upphov till tolkning och bearbetning, handlar om att byta genrer. Detta genom att utifrån diktens koncentrerade form försöka överföra de berättelser den rymmer till andra format. Här ser Nordberg (2019) möjligheterna för flera representationsformer och genrebyten. En typ av genrebyte är i fokus för Heidi Höglunds (2017) omfattande studie i vilken åttondeklassare i en svenskspråkig skola i Finland transmedierar poesi – tolkar och omvandlar poesi från litterär text till digitala kortfilmer – *videopoesi*. Dikten de utgår från är *Jag vill möta...* av Karin Boye som valts ut gemensamt. Eleverna arbetar i grupper om fyra elever per grupp, under en period på fem lektioner i fem veckors tid. Studien, med sin multimodala ingång, är omfattande och originell på så sätt att både processen och produkten har undersökts. Höglund (2017) diskuterar betydelsen det multimodala arbetssättet kan ha inom litteraturundervisning och menar att det möjliggör andra sätt att visa kunskap, förståelse och hur man tänker än genom det verbala språket.

Höglund (2017) såg hur processen med de litterära tolkningarna utmanade eleverna att diskutera den litterära texten och förhålla sig till den också genom filmens olika delar. Detta fungerade också begränsande eftersom de hade en specifik text att förhålla sig till. Samtidigt möjliggjorde processen för dem att tänka om och tänka nytt. Semiotiska resurser utmanade

eleverna i deras tolkningsarbete och diskussioner och det krävdes en förhandling både eleverna emellan och med dikten och hur och vilka semiotiska resurser som skulle användas. Detta, tillsammans med trilskande teknik, stod för utmaningarna med arbetet. Samtidigt möjliggjorde tillgången till semiotiska resurser ett meningsskapande för eleverna, vilket för litteraturundervisningen är betydelsefullt, menar Höglund (2017). Vidare betonar hon hur förhandlandet inte hade målet att nå konsensus eleverna emellan, utan var snarare en uppmuntran till att de skulle reflektera över olikheter och olika sätt att förstå samt att bli medvetna om olika uppfattningar. Utrymmena för dessa förhandlingar var givande att erbjuda eleverna, något studien också gav stöd för.

3.2 Lyriken och läraren

Trots tidigare nämnda uppfattning kring lyrikens möjligheter i klassrummet som presenterats i inledningsavsnittet och den så naturliga kopplingen mellan barn och lyrik som det didaktiska forskningsfältet genom ovan bidrag redovisat, finns det också en skolkontext att ta hänsyn till, i vilken det, enligt Wolf (2004; 2002), även huserar en negativ inställning till genren.

Då avsikten med studien är att närma oss lyriken utifrån ett lärarperspektiv, finner vi det gynnsamt att placera läraren i en kontext (se avsnitt 4.1.1) som både läsare och ämneskonstruktör. Detta gör vi genom att aktualisera de didaktiska frågorna (se avsnitt 4.2.1) för att vid diskussion närma oss de aspekter som kan relateras till ovan nämnda distansering. På så vis gynnas vår tillgång på de kontextmarkörer som figurerar i både textens och lärarens nära och fjärran kontext, vilka även kan komma att inverka på den sistnämndes undervisningskonstruktion – *i* och *om* lyriken.

3.2.1 Läraren som läsare

Gunilla Molloy har i sin studie *Läraren Litteraturen Eleven, En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002) under tre års tid studerat fyra högstadielklasser och deras lärare genom observationer och intervjuer. Tillsammans med sina deltagande informanter i klassrummet har hon närmat sig litteraturen utifrån två olika perspektiv – lärarens och elevens.

Molloy har valt att studera dessa tre, både som del och helhet, för att med Rosenblatts teoretiska syn på läsarens betydelse för texten, närma sig samspelet dem emellan. Molloy redogör för detta utifrån ett kulturellt sammanhang likt undervisningen och läsarens unika förutsättning att

tolka (Molloy, 2002, s. 62) – en kontext (se avsnitt 4.1.1) vi anser blir särskilt intressant att beakta utifrån vår avsikt att studera läraren i rollen som lyrikläsare.

Molloy nämner att just dikters budskap kan gynna elevers förmåga att ”uppmärksamma idéer, metaforer, liknelser, epitet, assonans med mera i dessa” (2002, s. 62). Vad som egentligen observeras av eleverna problematiserar Molloy genom elevers tidigare erfarenheter.

Just här, i det relationella mötet mellan text och läsare, samt vad som sker genom *effeent*, informationssökande läsning och *estetisk läsning*, upplevelseläsning – eller vad som inte sker, har läraren enligt Molloy en betydelsefull roll. Bland annat för vad som blir uppmärksammat för eleven i klassrummet (2002, s. 62).

Denna värdering berörs även när Molloy (2002) nämner att hon under sina tre år i fyra olika klassrum inte mött en enda lärare som skriver egna texter att visa för sina elever. Inte heller användes elevernas egna skrivna texter nämnvärt som material att återkomma till för vare sig reflektion eller diskussion. Enligt Molloy (2002) påverkar detta elevernas personliga koppling till den egna texten och uppfattningen av densamme. Detta är en iakttagelse som kan styrkas genom Wolfs referat till Birte Sørensen (1983) i *Läsaren som textskapare* (2002), i vilken även Sørensen nämner sig ha observerat att elevtexterna generellt sett ej är något som ingår i skolans textarbete (2002, s. 128). Sørensen konstaterar vidare genom den så kallade ”lärartexten” att lärare måste inta en annan roll än att vara den enda kvalificerade och istället låta sig prövas mot elevernas (2002, s. 129), vilket bland annat sker genom att inte enbart utgå från lärarens egen tolkning, baserad på dennes situation, historia och erfarenhet.

Lärarens roll för vad som belyses eller lämnas i den litterära skuggan är alltså direkt avgörande för hur samspelet mellan text och elev kommer att yttra sig. Genom Molloy's studie synliggörs det för oss att en lärares förmåga att tolka lyrik även kan komma att inverka på hur man uppfattar den. Dessa litterära värderingar uppmärksammar Molloy (2002) utifrån de olika avsikter som synliggjorts i lärarnas intervjuvar. Informanter som vi här väljer att betrakta som läsare.

De flesta av informanterna uppgav att de strävade efter en undervisning där eleverna skulle lära både *om* och *av* skönlitteratur. Ett mål som med en viss nyansskillnad kan kopplas samman med tidigare nämnda Skolverkets kommentarmaterial för svenska (2017). Dock kunde Molloy (2002) genom observationer upptäcka mönster hos både lärare och elever. Mönster som enligt Molloy kan betraktas som olika motiv, vilka i sin tur påverkar elevernas upplevelse av text med

en betoning på *om*, och inte *av*. Detta på grund av lärarnas informationssökande frågor och elevernas troliga förväntan.

Dessa värderingar i klassrummet, menar Molloy inverkar på elevers förutsättningar, att genom språk och litteraturundervisningen få möjlighet att nå kunskap om både sin inre och yttre värld. (2002, s. 314) En uppfattning som krok ar arm med en av 1900-talets mest pådrivande skolman och sedermera ecklesiastikministern, Fridtjuv Berg och dennes krav på en poesiundervisning som inte enbart skulle läras – utan även upplevas (Wolf, 2002).

Just lärarens roll i samband med skolans textarbete är något som uppmärksammas även i *Läsaren som textskapare* (Wolf, 2002) när författaren i samband med sin studie *Att studera Litteratur – Ett lärande möte* (2001) nämner Sørensen och hennes synpunkter om ämnet. Med ett resonemang kring den kontext som text, lärare och elev befinner sig i fastställer Sørensen läraren som en pedagogisk läsare. Vars kunskap, erfarenhet och litteratursyn producerar den ovan nämnda ”lärartexten”, till vilken elevernas uppmärksamhet riktas mot när eleverna vänder sig mot läraren och vad de tror förväntas av dem (Wolf, 2002, s. 127). Något som resulterat i ett innehåll som rymmer kontrollerbara svar, vilket enligt Sørensen innebär att det enbart är lyriken som mening – och inte dess budskap med betydelse för eleverna, som hamnar i fokus. Att eleverna söker efter lärarens “rätta svar”, är något som även Molloy (2002) nämner i sin studie över läraren, texten och eleven. Något vi konstaterar kan återkopplas till tidigare avsnitt som berört lyrikens förflyttade fokus över tid i samband med den kompetente läsaren.

Sørensen menar (Wolf, 2002, s. 138) att ett textarbete kräver både kompetens och medvetenhet av läraren. Som duktig textläsare kan läraren då vara den som hjälper eleverna att på egen hand skaffa sig den kunskap som krävs för att förstå en texts struktur och med detta gynna elevers förutsättningar att verkligen kunna använda sig av den. Vidare menar Sørensen att det även måste finnas utrymme för elevers tolkningar av det lästa, vilket vi drar slutsatsen även kräver avsatt tid för diskussioner.

3.2.2 Lärare och värderingar

I en ämneskonstruktion ligger det enligt Molloy (2002) dolda värderingar, vilka alla är påverkade av olika perspektiv och positioner utifrån olika sociala och kulturella faktorer i kontexten, vilket Mossberg-Schüllerqvist i *Läsa texten eller “verkligheten”, Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (2008) konstaterar påverkar lärares ämneskonstruktionsprocesser.

Dessa värderingar innebär enligt Molloy (2002) att svenskämnet är föränderligt över tid och blir på så sätt en skådeplats för ideologiska konflikter och maktanspråk med olika viljor och uppfattningar. Drabbningar som sedan mynnar ut i materiella konstruktioner i form av bland annat läroplaner och kursplaner som produkter av detta (Molloy, 2002, s. 31). Gemensamma styrdokument som i sin tur har betydelse för hur ämneskonstruktioner utformas i praxis (Mossberg-Schüllerqvist, 2008, s. 72).

Enligt vår tolkning menar Molloy (2002) att svenskämnet är något som konstrueras och rekonstrueras över tid utifrån olika gruppers påverkan, behov och viljor och blir således även något som kan relateras till hur lärare väljer att konstruera sina svenskämnen – och då även lyriken.

I *Läsaren som textskapare* (Wolf, 2002) som utgår från författarens studie *Att studera Litteratur – Ett lärande möte*, var studiens syfte just att undersöka hur blivande svenska och amerikanska lärare läser och värderar lyrik. Dikterna som behandlades i studien valdes för att lärarkandidaterna skulle ha något att känna igen sig i, och titulerade även de tre undersökningarna, *Vinterstycke*, *Jorden skrattar* och *Öppen kust*.

Man kan konstatera redan här, att de olika undersökningarna var av det mindre slaget, med få deltagare som fick ge svar via enkäter eller under korta skriftliga sessioner där enbart de svenska lärarkandidaterna gavs muntligt utrymme. Trots detta finner vi både svaren och författarens syfte med *Vinterstycke* intressanta för vår studie då det är lärarkandidaternas uppfattning och relation till lyriken utifrån tidigare erfarenheter, vilket även vi avser undersöka på liknande sätt.

Dikten *Vinterstycke* användes för två olika undersökningar av mycket olika karaktär, varav den första gjordes utifrån en mer pedagogisk form än den andra. Vid den första undersökningen deltog trettio svenska blivande lärare för årskurs 1–7, alla kvinnor med en medelålder på tjugofem år. Utöver dessa deltog även tjugosju amerikanska lärarkandidater, varav en var man. För dessa var medelåldern tjugoåtta år och alla skulle undervisa på högstadie- eller gymnasienivå. Det innebär att det här finns en annan elevgrupp i periferin, men då studien avser synliggöra lärarkandidaternas uppfattning om lyriken som litterär text och som undervisningsinnehåll, ser vi underlagets användbarhet då det belyser hur ett litterärt värde för läraren kan komma att inverka – ett resultat, som vi med vår studie avser jämföra.

Wolf redovisar inledningsvis sin hypotes att lärarkandidaterna under den egna grundskoletiden bör ha införskaffat sig en bild av vad dikter är, något han anser därmed även styr deras läsning av den. Etablerade läsmönster som i sin tur ger upphov till normer, vilka Wolf med sin studie har för avsikt att synliggöra.

Med Harry Martinssons dikt *Vinterstycke* som underlag, ställde Wolf (2002) under den första undersökningen frågan "Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?". Dolt under en litteraturpedagogisk aspekt med en fråga kring vad, var syftet här enligt Wolf att avläsa studenternas litterära läsförmåga. Detta följdes med en uppföljande didaktisk fråga kring hur de skulle vilja ta upp dikten i ett tänkt klassrum.

Wolf använder här två analysmodeller, varav den första beskriver förhållandet mellan student, litteratur och lärare, ett intresseområde vi anser knyter an till tidigare nämnda Molloy (2002), men här utan hänsyn till skolkontexten. Den andra modellen används enligt Wolf för att blotta en helhetsbild utifrån de resonemang som redovisats.

Resultatet redovisar få spår av ovan nämnda normer, som mestadels kan relateras till "det dunkla". Dock uttrycker sig några informanter om diktens *djupare mening* och *undertext*, utan att nämna något om dess budskap.

Wolf hade även med den didaktiska frågan *vad*, med avsikten att undersöka hur de blivande lärarna betraktade elever som så kallade *tänkande läsare*. Författaren definierar inte detta begrepp närmre, men vi tolkar det som något som kan spela roll för hur informanterna tillika lärarkandidaterna resonerar kring elevers förmåga att möta dikten. Något som troligtvis även kan komma att inverka på framtida avvägningar kring texter och hur de väljer att belysa lyriken i sina klassrum.

Utöver de två ovan nämnda analysmodellerna, används även J. A. Appleyard och hans utvecklingsmodell för litterär socialisation med fem olika faser som behandlar läsaren. Och med ett avstamp från fas 3, *Läsaren som tänkare* förutspådde Wolf en medvetenhet hos informanterna gällande deras framtida elevers kognitiva utveckling, detta med kunskap om att man som ung läsare vill upptäcka meningen med livet, ideal och tro i den litteratur man läser.

Utän att ta hänsyn till den aktuella fasen som nämns för denna studie finner vi Wolfs didaktiska frågeställningar vara särskilt intressanta då denna medvetenhet kan komma att påverka lärarens val av dikter utifrån sina elevers behov. Behov som vi genom Molloy (2002) sett visa sig ligga till grund för lärares ämneskonstruktion.

Utan att nämna elevernas inre livsvärld berör flertalet av både de svenska och amerikanska deltagarna istället olika sakförhållanden med sina svar. Till exempel ville de att eleverna skulle upptäcka det vinterlandskap Martinsson målat fram på sina texttrader. Fortsatt återger de även praktiska förslag på hur man skulle kunna arbeta med dikten i klassrummet. Detta genom att till exempel bygga diktens landskap, dramatisera den eller genom att som en informant nämner läsa tillsammans (Wolf, 2002).

Utifrån de blivande lärarna och deras svar gör Wolf återigen en koppling till Appleyards fas 4, *Läsaren som tolkare*, vilket synliggör lärarens roll som tolkare. Här berör Wolf lärarutbildningen och de litteraturstudier som inbegrips av denna, och hur dessa kan komma att påverka lärarens litterära kompetens och dennes förmåga att kunna tolka det lästa.

Utifrån de sex kriterierna för diktens skikt (se avsnitt 2.1.4), ämnar Wolf att utifrån informanternas resonemang, framkalla en helhetsbild. Här kan man enligt Wolf (2002) utläsa att de svenska lärarkandidaterna till stor del hade för avsikt att uppmärksamma sina elever på diktens stämning och bildspråk, samt egna erfarenheter och kunskaper medan de amerikanska lärarkandidaterna nämner diktens konstaterade innehåll och formella uppbyggnad.

Som en uppföljning till ovan berörda första del fick informanterna även fylla i en enkät gällande sin attityd till lyrik, för att därefter formulera tre tänkbara positiva effekter av att läsa och skriva lyrik i skolan. Även här redovisas det skillnader mellan de svenska och amerikanska informanterna, detta utifrån tidigare erfarenheter och attityd till lyriken som genre (Wolf, 2002, s. 56). Erfarenheten av att läsa och skriva lyrik nämns från större till markant mycket större hos de amerikanska lärarkandidaterna, än hos de svenska.

Till vår förvåning visar det sig även att de amerikanska lärarkandidaterna sällan läser poesi och mycket sällan skriver medan de svenska lärarkandidaterna läser poesi ibland, men sällan skriver något (Wolf, 2002 s. 57). Detta sätter Wolf i samband med de skolerfarenheter av lyrik som deltagarna har med sig, vilket författaren håller för troligt har påverkat hur de sedan som vuxna läser och skriver poesi på sin fritid.

Wolf nämner att det under studiens gång infann sig ett antal nya insikter hos både de svenska och amerikanska deltagarna, varav diktens gestaltning och uppbyggnad i samband med upptäckter som berörde rytm och textmelodi nämndes. För övrigt nämner informanterna att de vill att eleverna ska uppmärksammas på diktens uppdelning i meningar och stycken, samt på effekten av radbrytningar som gör läsningen mer funktionell. Insikter som för vår del blir

intressanta att sätta i relation till bland annat Pramling Samuelssons et al (2015) studie (se avsnitt 3.1), som bland annat lyfter fram hur genren som verktyg kan synliggöra poesins ljudbild för eleverna. Förutom ovan nämnda, framkommer det av studiens intervjuer och enkätsvar, att tidigare skolgång påverkat till lärarkandidaternas negativa syn på diktanalys.

I *Att studera Litteratur – Ett lärande möte* (Wolf, 2002) och i den första undersökningen av två under rubriken *Vinterstycke*, har det synliggjorts att tidigare erfarenheter och sammanhang inte enbart inverkar på hur man som lärare kan komma att värdera sina elevers förmågor och lyriken som text – utan även sig själv i relation till lyriken, något som enligt vår uppfattning därmed även kan komma att inverka på lärares konstruktion av den undervisning som berör genren.

Molloy (2002) berör denna konstruktion genom att benämna lärares mentala ämneskonstruktioner som mentala landskap (2002, s. 31). Dessa mentala landskap är enligt Molloy flytande och kan därmed inta snabbare perspektivförflyttningar än tidigare nämnda materiella konstruktioner, som till exempel kursplaner. De inre konstruktionerna är en process som uppkommer mellan inre och yttre påverkan och kan inta nya formationer genom att förändras och anpassas (Mossberg-Schüllerqvist, 2008). Något som sker på grund av rådande villkor i det sammanhang läraren verkar i, till exempel som traditioner, redan etablerade ämneskonstruktioner och influenser samt nya tider med nya kursplaner, nya läromedel och nya impulser (Molloy, 2002).

I Christina Olin-Schellers avhandling, *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar* (2006, ss. 15–22), nämns digitala medier genom ett vidgat textbegrepp vara exempel på vad som kan påverka och tillföra nya vidder till lärarens undervisning.

Just detta, att lyriken kan uttryckas genom till exempel bild, är något som andra delen av ovan nämnda undersökningsrubrik *Vinterstycke*, i studien *Att studera Litteratur – Ett lärande möte* (Wolf, 2001) tar upp via lärarkandidaternas uppfattning om lyrikens olika uttrycksmedel. Wolf tog här avstamp från Isers teoretiska perspektiv på relationen mellan läsaren och texten, där textens luckor blir upp till läsaren, i det här fallet lärarkandidaterna, att fylla i. Luckor som även de kan relateras till *Läraren Litteraturen Eleven, En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002) där Molloy (2002) observerat vad som sker – eller inte sker.

Informanterna bestod av arton blivande 1–7 lärare, varav två män. Medelåldern var tjugosex år och de läste vid tillfället en kurs i svenska på 10 poäng. Utifrån Martinssons dikt *Vinterstycke*

fick informanterna besvara frågor som ”Vilken känsla framkallar dikten hos dig?”, ”Vilket är det viktigaste ordet i dikten?” och ”Vad handlar dikten om?”. De två första frågorna skulle besvaras i ord, medan den sista skulle redovisas i en bild. Syftet med dessa frågor var enligt Wolf att synliggöra om det viktigaste ordet visade sig ha en koppling till stämning och bild. Utifrån de svar lärarkandidaterna gav kan det konstateras att man kan läsa och tolka en dikt på många olika sätt.

Bildtolkningen gjordes utifrån Wolfs egen tolkning och informanternas egen uppfattning om sig själva som läsare (2002, s. 79). Enligt Wolfs iakttagelse visar bilderna informanternas olika värdering av textens olika beståndsdelar, något som mestadels görs på ett ytplan. Något som problematiseras utifrån uppgiften och deltagarnas skeptiska inställning till att rita (2002, s. 82).

Informanterna befann sig vid tiden för studien (2001) mitt uppe i en svensk kurs omfattande 10 poäng och upplevde enligt Wolfs kommentarer ett avog mot att rita. De satte enligt vår tolkning inte heller uppgiften kring bilden i relation till diktens ord och innehåll.

På lärarutbildningen vid Högskolan Kristianstad 2020, har svensk kurserna frambringat en medvetenhet kring just bildens betydelse. Utifrån detta multimodala perspektiv och vår förståelse för att bilden, liksom text och ord kan skapa mening, vågar vi nog konstatera att vår lärarutbildning – i jämförelse med Wolfs informanter, sett olika ut. Denna medvetenhet kring bildens betydelse anar vi kan komma att påverka hur man som lärare väljer att sätta eget ljus på genren i klassrummet

Genom Wolfs studie lyfts betydelsen av lärarens förmåga att kunna tolka och förhandla med lyriktexten fram i ljuset. Detta framställs av ovan resonemang och informanternas så olika svar. Man får även genom Molloy (2002) med flera, en vidare förståelse för att tidigare erfarenheter spelar roll, och att även detta kan komma att påverka hur lärare väljer att belysa lyriken i sina klassrum. Vi vågar därför utifrån detta konstatera att det troligtvis finns lika många varianter av lyrik i klassrummet, som det finns lärare.

4 Teoretiska utgångspunkter

Denna studie utgår från ett litteraturdidaktiskt perspektiv på läraren, vilket innebär en fot i det litterära och en fot i det didaktiska fältet, något som även inverkar på detta teoretiska avsnitts omfång.

4.1 Centrala begrepp

I följande avsnitt presenteras centrala begrepp för vår studie.

4.1.1 Kontext

Studier som görs gällande utifrån beskrivningar av värden och normer kräver även ett studerande av kontexten. Kontext beskrivs i *Pedagogiskt ledarskap* (Jensen och Løv, 2011) rymma två betydelser som författarna menar är frambringade av ett sammanhang. Enligt Løv (2011, s. 43) används begreppet utifrån ett vardagsnära tal med hänvisning till ett yttre sammanhang, men kan därutöver även användas som förståelseram likt en förmedlare för hur interaktion och kommunikation inom denna ram ska tolkas. Undervisning för lärande beskrivs av Caroline Liberg vara exempel på en sådan kontext (2014, s. 354). I samband med Løvs resonemang kring kontext nämns även Bateson (1972) och dennes tolkning av kontextbegreppet som en slags informationsgivande medel. ”Som han använder begreppet kontext betyder det en psykologisk ram som hjälper oss att uppfatta och förstå hur kommunikation inom ramen kan begripas” (Jensen och Løv, 2011, s. 43). Medan Liberg nämner etnografen Dell Hymes (1972), som uppmärksammat kontextens konkreta och abstrakta delar utifrån fysiska, psykologiska och kulturella aspekter (2014, s. 354).

Ovan nämnda resonemang kan jämföras med de fem aspekter som Wolf (2002, s. 28) anser påverkar den kontext i vilken läsaren möter texten. Dessa nämner han som ”erfarenhetsaspekten med engagemang och/eller erfarenhet, psykologiska aspekten med kognitiva eller undermedvetna processer, en textuell aspekt med kunskap om läsandets konventioner, en social aspekt med sociala roller och uppfattning om det sociala sammanhanget och den kulturella aspekten som berör roller och attityder”.

Med hänsyn till detta arbetes didaktiska sammanhang ämnar vi definiera kontext som den förståelseram Løv redogjort för, men med beaktning på Wolfs fem aspekter.

4.1.2 Det vidgade textbegreppet

Det vidgade textbegreppet innebär att texten, med sina kommunikativa och betydelsebärande funktioner, inte enbart betraktas vara skriven utan som något mer än just detta. Skolverket (2016) inkluderar olika medier, så som drama och bild samt både verbala och icke verbala kommunikationsformer, i sin beskrivning av begreppet. Detta genom att nämna talspråk, bildspråk, skriftspråk, musikens språk, dansen och rörelsernas språk som exempel.

4.1.3 Multimodalitet

Enligt Skolverkets beskrivning innebär multimodalitet tillämpandet av olika uttrycksformer. Och nämner med detta att multimodala texter kan kombinera skrift, bild, tal, musik, rörliga bilder med mera och med mycket annat. Anders Björkvall (2009) beskriver begreppet likt en visuell text som skapar betydelse på fler sätt än genom skriften, vilket enligt Björkvall innebär att multimodala texter kan samspela med läsaren på flera olika plan.

Till det verbala språket inbegrips även kroppsspråket och till berättandet inkluderas en kombination av olika kommunikationsformer, som alla tillsammans bär fram betydelsen (2016).

Enligt Skolverket (2016) gynnar de båda begreppen en kontextrik undervisning med utrymme för tolkning, skapande och kommunikation via flera olika uttryck. Som genom sin kombination av skrift, språkande och olika sinnesintryck, bidrar till fler vägar in i språket.

4.2 Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv på läraren och texten som görs gällande vid tidigare forskning och analysavsnitt. Dessa följer två spår utifrån en litteraturdidaktisk utgångspunkt.

4.2.1 Didaktiskt perspektiv

Med ett ursprung i grekiskan med betydelsen; *att undervisa*, har ordet didaktik en lång historia. Inom svensk pedagogik har innebörden legat i den metodik som både har och ska användas i skolans undervisning (Lundgren, Säljö och Liberg 2014, s. 142). Något som av Skolverket (2019) nämns belysa didaktiken och undervisningens komplexitet är de klassiska didaktikfrågorna. *Vad*, som lyfter undervisningens innehåll och mål, *varför*, som belyser de resonemang kring varför vi ska välja just detta och inte något annat samt hur elever kan motiveras att lära sig just det här innehållet. Alltmedan *hur* syftar till de redan nämnda frågorna. Därutöver har det över tid tillkommit fler didaktiska frågor varav *vem* berör vem som undervisningen riktar sig till, men också vem det är som ska bestämma över undervisningens innehåll. Frågor som alltsammans berör detta arbete, och som genom legitimeringsfrågan, *varför*, varit aktuella sedan våra inledande tankar kring lyrikens plats i klassrummet.

I de didaktiska frågorna ryms det enligt Liberg (2014, s. 354) normer och värderingar, som i sin tur bland annat påverkar det man gör, hur man tänker och vad man lär sig. Då detta ligger i

studiens intresse att studera, kommer ett didaktiskt perspektiv på läraren att presenteras under nästkommande rubrik.

4.2.2 Didaktiskt perspektiv på läraren

Didaktik är ett kunskapsfält, som även inkluderar lärarens erfarenhet och kunnande (Arfwedson, 2005, s. 24).

Läraren kan här betraktas som kompositör och ansvarig för den orkestreringen (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014, s. 335) som sker i klassrummet. Till följd av de val som görs på grund av lärarens didaktiska relief kommer innehåll i svenskundervisningen att placeras antingen i förgrunden, bakgrunden eller uteslutas helt (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014, s. 336). Något som därmed inverkar på lyrikens litterära och didaktiska förutsättningar.

Didaktiska frågor innehar enligt Arfwedson (2005, s. 13) både en deskriptiv, beskrivande och normativt, värderande sida vilket innebär att lyrikens didaktiska förutsättningar måste studeras i en både nära och fjärran skolkontext. Detta på grund av att dessa två rymmer både värden och normer som kan inverka (Molloy, 2002) på lärarens val, exempelvis genom styrdokumentens innehåll.

Förutom den för arbetet aktuella frågan *varför*, är även frågan *vad* de två mest huvudsakliga frågorna att ställa sig som lärare (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014, s. 336). Med avstamp i dikten som symbol för ett notblad, avser vår studie därför att med hjälp av den didaktiska frågan *vad*, belysa lyriken och därmed placera den i förgrunden för våra informanter. Detta för att utifrån argument och didaktiska val, undersöka lyrikens olika förutsättningar med hjälp av ytterligare en didaktisk fråga, nämligen *hur*.

Resultat och sammanställning av detta kan vi sedan utifrån Libergs målande bild av lärarens didaktiska relief, tolkas som didaktiska melodier, framställda utifrån informanternas subjektiva register.

4.2.3 Litterärt perspektiv på läsaren (läs läraren)

I detta avsnitt ämnar vi genom *två textdimensioner*, att teoretiskt placera lyrikläsaren i klassrummet intill texten. Något som kan betraktas som ett relationellt möte där läsaren möter texten utifrån sina unika erfarenheter (Molloy, 2002).

Kathleen McCormick (1994), en engelsk forskare som i sitt arbete närmast sig ett litterärt och kulturellt teorifält, har bidragit med två dimensioner för både text och läsare genom sin

litteraturdidaktiska teori. Dimensionerna för texten benämns som den *generella* och *litterära repertoaren*. Den förstnämnda repertoaren behandlar textens ideologi, medan den andra visar på textens uppbyggnad och genre.

Då vi ämnar närma oss lyriken som stilart utifrån ett didaktiskt perspektiv med inriktning på både elevers språkliga och kognitiva utveckling samt hur lärare väljer att belysa lyriken i klassrummet finner vi det gynnsamt att ta avstamp från McCormicks två dimensioner när vi betraktar genren.

5 Datainsamlingsmetod och material

I följande avsnitt presenteras våra val gällande datainsamlingsmetod, material och avgränsningar.

5.1 Metodologiska utgångspunkter

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 326) bör svaret på vad man vill veta alltid föranleda metodval. Vid val av metod har vi därför tagit hänsyn till vår syftesbild, som är att söka en till mängden begränsad, men samtidigt fördjupad förståelse för fyra informanternas uppfattningar av lyrik och deras didaktiska val för genren. Med utgångspunkt i detta, menar vi att ett underlag som kan lyfta fram en djupare kunskap om informanternas uppfattningar krävs, något Denscombe (2010) anser att en kvalitativ undersökningsmetod och särskilt intervjun kan göra.

Likt dialogen med Kunskapsbrunnarna Karin Boye beskrivit i vår inledande dikt, *Vandraren*, har samtal sedan minnes tider varit en källa för kunskap och har enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 25) sedan länge varit en viktig metod även för vetenskaplig och professionell kunskap.

Den kvalitativa intervju beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009, s. 139), som en interpersonell situation där intervjudeltagarna samtalar om ett gemensamt ämne. I detta sammanhang finner vi alltså den kunskap som studiens frågeställningar söker i informanternas svar.

Ett alternativ vore enkäter. Genom ett sådant förfarande skulle vi ej begränsas av avstånd och empirin skulle därmed kunna ge en än mer övergripande bild. Även om man inte kan eller bör inkludera allt (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 151) anser vi att denna metod med risk för att begränsa eller missleda, i allra högsta grad kräver allt på plats innan utskick. Vilket inte enbart ställer krav på reflektion gällande frågorna innan utskick utan även för formuläret

(Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 151). Detta bidrar till vår uppfattning att enkäternas begränsade flexibilitet gällande svarsbilden kan bli till vår nackdel gällande kunskapsinhämtningen i jämförelse med intervjun.

Utöver detta behöver vi även ta hänsyn till den studie vi avser följa upp i vår avslutande diskussion. I Wolfs studie (2002) finner vi att en del av intervjuguiden, utgörs av strukturerade flervalsfrågor. Då vi har för avsikt att använda oss av samma del, innebär detta att vårt val av datainsamlingsmetod därmed även kräver en kvantitativ ansats. Vår avsikt med denna kvantitativa del, är dock varken att falsifiera eller verifiera och därmed leverera universella slutsatser (Ryen och Torhell, 2004, s. 25), utan att utveckla och kumulativt komplettera kvalitativa data. Detta innebär att vårt val gällande intervjun som datainsamlingsmetod, därmed kräver både ett induktivt och deduktivt spår, det vill säga ett abduktivt.

5.2 Material, urval och bortfall

Vi valde att göra ett bekvämlighetsurval, ett tillika bäst passande för forskaren (Denscombe 2010) genom dess tillgänglighet. Ett val som även kom att påverka material och kommunikationsvägar.

Förberedelsearbetet inleddes med att författa en kort presentation av vårt arbete tillsammans med en förfrågan om deltagande samt ett informationsbrev (se bilaga 1) till våra kommande informanter. Därefter skickades en förfrågan om deltagande på olika sociala medier med avsikten att snabbt nå ut till blivande lärare som påbörjat minst termin 6 på grundlärarutbildningen med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1–3. Begränsningen gällande målgrupp gjordes med hänsyn till att syfte och frågeställningar intar ett tillbakablickande perspektiv på bland annat utbildningens svenskämneskurser vilket kräver informanternas erfarenheter av dessa.

Då vi utifrån tidigare forskning har vetskapen att lyrik kan uppfattas som något svårt, var vi förberedda på ett svagt intresse för deltagande. Därför hade vi förberett en kommunikationsstrategi som innebar att stegvis minska sökområdet. Då de sociala medierna inte bringat svar kontaktades samtliga svenska universitet och högskolor där grundlärarprogrammet bedrivs. Även direkta förfrågningar till lämpliga informanter ställdes. Dessa kommunikationsvägar gav oss fem svar, varav fyra intervjuades. Informanterna var alla i slutet av sin utbildning och fick tillsammans med informationsbrevet, även en dikt skickad till sig (se bilaga 2).

5.3 Datainsamling – Intervju

Intervjun följde en semistruktur och utgick från en intervjuguide bestående av sju frågor (se bilaga 3) varav två med fasta svarsalternativ och resterande av öppen karaktär. Två av frågorna utgick även från en dikt av Harry Martinsson (se bilaga 2).

Frågorna som, liksom Wolfs studie (2002), tog ett avstamp från ett pedagogiskt sammanhang riktade sig mot informanternas uppfattning av lyrik, deras didaktiska val och argument för lyrik i undervisningen. Dock tar Wolfs studie enligt oss ej explicit upp varken argument för lyrikens hinder eller aktualiserade lärarutbildningen i sin studie, utan lät det snarare finnas med som bakgrund. Därför lade vi till frågor för just detta kontextuellt nära innehåll för att på så vis få möjlighet att studera lyrikens förutsägelser från fler perspektiv.

Med utgångspunkt i våra frågeställningar delades intervjufrågorna även in i olika teman – *erfarenhet, diktanalys* samt *kognitiv och språklig utveckling i ett didaktiskt sammanhang*. Intervjuguidens struktur och temaindelning avsågs dels underlätta senare analys av data (Denscombe, 2010), dels gynna en viss flexibilitet för deltagarnas litterära och didaktiska resonemang.

För att säkerställa intervjuens kvalitet och tillförlitlighet intogs ett reflexivt perspektiv på datainsamlingens samtliga deltagare. Detta gjorde vi genom att medvetandegöra både oss själva och informanterna som tolkare och kommunikatörer, detta med hänvisning till tidigare forskning som på olika sätt berört klassrumskontexten.

Genom de studier som återkommande berört att svar ofta uttrycks utifrån det som förväntas av situationen har vi inför intervjutillfällena varit införstådda med att inte enbart informanternas svar kan komma att präglas av vad de tror förväntas av dem utan även av deras inställning till genren. Därför, med anledning av att vi just ämnar beskriva informanternas värderingar utifrån en genre som väcker känslor, har vi liksom tidigare nämnda studie (Wolf, 2002) valt att ställa frågorna utifrån ett pedagogiskt sammanhang, vilket ger utrymme för informanternas uppfattningar om lyriken som didaktiskt innehåll och inte enbart som något litterärt.

Samtliga intervjuer genomfördes enligt samma upplägg – en av oss ställde de fasta frågorna, medan den andra följde informanternas svar genom anteckningar (Arfwedson, 2005, s. 65). På så vis kunde en av oss avgränsa samtalsområdet medan den andre fick möjlighet att stötta den intervjuades tankar med enkla, återgivande eller utvidgande frågor (Kvale och Brinkmann, s. 23). Vi valde att ha samma roller i alla intervjuer för att gynna studiens lika förutsättningar.

Intervjuerna tog alla avstamp i en dikt av det naturnära slaget – *Vinterstycke* (se bilaga 2), vilken även figurerat i tidigare studie (Wolf, 2002). Verket gynnade både informanternas förberedelse inför intervjutillfälle och deras beskrivande kring tolkning. Dessutom bistod den med sina skikt, lika förutsättningar utifrån ett utvalt ord. Vilket i sin tur inverkar på analysens tillförlitlighet, till skillnad mot om vi haft flera dikter att välja emellan.

Med anledning av de begränsningar Covid-19 medfört kunde datainsamlingen ej ske i informanternas skolkontext, vilket hade varit en gynnsam bakgrundssituation (Ryen och Torhell, 2004). Dock kunde de med hjälp av digitala medier genomföras i informanternas naturliga miljö; hemmet. Därigenom kunde vi också se informanternas kroppsspråk – uttryck och rörelser som bidrog till en visuell mening.

Vi hade kommunicerat att intervjuerna tog ca 20–30 minuter att genomföra men det var informanternas svar och deltagande som avgjorde tidens längd, vilken emellanåt sträckte sig upp till 60 min. Totala mängden inspelat material uppgick till cirka 140 min. Intervjuerna genomfördes i november 2020.

5.4 Etiska överväganden

Med hänsyn till intervjun som undersökningsmetod fick somliga etiska överväganden göras i relation till våra fyra informanter. Dessa gjordes gentemot Vetenskapsrådets God forskningssed (2017).

Inför de enskilda intervjutillfällena har vi delgivit informanterna ett informationsbrev (se bilaga 1) som beskriver vår bakgrund, undersökningens syfte och intervjutillfällets karaktär samt att intervjun spelas in, att undersökningen genomförs anonymt och att svaren behandlas konfidentiellt. Därutöver delgavs de en beskrivning av hur detta skulle ske. De informerades också om urval, informanternas betydande roll för studien och rättigheter att avbryta eller dra sig ur.

Inför intervjuns början tillfrågades informanterna om de tagit del av informationsbrevet och om de hade frågor gällande innehållet. Därefter förtydligade vi att enbart ljudfilen från intervjun sparades som underlag och bad om samtycke för detta.

Även om informanternas svar kanske ej kommer att te sig som särskilt etiskt känsliga har vi i vår hantering av dataunderlag skyndsamt och noggrant avidentifierat informanterna, vilket har skett genom en transkribering av svar i direkt anslutning till intervjutillfället och genom kodade

namn. Vi har även exkluderat information från övriga informanter vid de olika intervjutillfällena.

Utöver detta har vi i våra roller som intervjuare, försökt skapa ett avslappnat klimat med intresse för informanternas uppfattningar om lyrik och didaktik, och inget annat.

Vi har under tiden för vår datainsamling haft förståelse för att tidigare forskning givit oss en förförståelse som våra informanter kanske inte har, vilket vi har varit noga med att försöka sätta åt sidan när så har krävts. Detta har inneburit att vi utifrån vår frågeställning enbart haft intresse för informanternas svar, utan att ha försökt inverka på detta.

5.5 Bearbetning och analys av data

I följande avsnitt presenteras hur insamlat material har bearbetats och analyserats, samt vad som ligger till grund för våra val gällande organisation och tolkning.

5.5.1 Transkribering

Transkriberingen gjordes enligt en ortografisk metod, vilket innebar att nedteckningen av det uttalade gjordes med skriftspråkets ord, alltså inte fonetisk skrift. Metoden inkluderar även markörer för intonation och pauser, vilka även de bör ses som informationsbärare. Allt transkriberades ordagrant som en försäkran om att inte gå miste om viktigt material (Braun och Clarke, 2006, s. 88).

5.6 Metodansats – Tematisk analys

Med två utgångspunkter i studiens frågeställning gällande lyriken som lektionsinnehåll och läraren som läsare, samt en abduktiv ansats på informanternas svar insåg vi, vid en genomgång av olika alternativ, att en flexibel analysmetod likt den tematiska krävdes för både överblick och djup för studiens kvantitativa och kvalitativa data (Braun och Clarke, 2006).

Med en tematisk analys intar studien en generell ansats genom en beskrivning av de mönster som i en analys går att finna bland informanternas mätbara data. Denna ansats tas med hänsyn till undersökningens syftesbild som inbegriper blivande lärares uppfattning och erfarenhet av lyrik.

Arfwedson 2005, s. 18, nämner att just generaliseringar kan vara av nytta för politiska beslut, medan yrkesrollen mer gynnas av att skillnad och variationer blir belysta. Detta är något som vi utifrån studiens forskningsbakgrund och syfte avser att beakta särskilt i avslutande

diskussion kring lyrikens förutsättningar som litterärt och didaktiskt innehåll i svenskundervisningen för förskoleklass och årskurs 1–3.

Med det hermeneutiska arbetet som kommer med analys av data, vilar vetenskapen enligt Arfwedson (2005, s. 46) på forskarnas noggranna och logiska förmåga att kunna uppfatta mönster. Detta betyder att graden av den vetenskapliga kvalitén blir avhängig med vår nivå av kreativitet och reflektion. Detta har inneburit att vi sökt oss efter olika nivåer för att upptäcka dessa mönster, både vid bearbetning av empiri och genom en inkorporerad analys av data utifrån våra teoretiska utgångspunkter (se avsnitt 4). Vilket kommande två avsnitt avser redovisa.

5.6.1 Kategorisering

Hos Braun och Clarke (2006), fann vi en tematisk analysmodell i sex steg som vi ansåg höll måttet för de krav på flexibilitet och tillförlitlighet som Arfwedson (2005, s. 46) nämnt i samband med att upptäcka mönster. Genom att sammankoppla Braun och Clarke med Wolfs (2002) modeller för diktens sex skikt (se avsnitt 2.1.4) och funktionella, emancipatoriska och litterära argument för dikten i skolan (se avsnitt 6.3), fann vi en arbetsgång enligt följande.

Inledningsvis innebar detta förfarande, att vi bekantade oss med insamlad empiri genom transkribering och omläsning. Därefter sorterades innehållet för varje informant och fråga, för att därefter sorteras in gemensamt som grupp under de teman vi sedan tidigare arbetat fram för vår intervjuguide. Utifrån bådats tolkningar av empirin kunde sorteringen antingen omvärderas eller bekräftas. Genom denna struktur infann sig en överblick över den kvantitativt mätbara datan, medan den kvalitativa kunde tolkas mot teorin, vilken även kompletterades med citat från intervjun. Detta för att även läsaren skulle kunna följa vår tolkning.

Enligt Braun och Clarke (2006) kan val av fokus infinna sig som svårighet, särskilt utan tydlig ram för analysen. Men genom Wolfs studie som stöd för både kvantitativ och kvalitativ empiri, har vi inte upplevt det så.

5.6.2 Tolkningsnivåer

Enligt Kvale och Brinkmann innebär den kvalitativa forskningsintervjun att man utifrån informanternas erfarenheter söker två svar. Ett som redovisar informantens sagda ord och ett som redovisas utifrån de vetenskapliga förklaringarna (2009, s. 17).

Likt Wolfs och McCormicks skikt om diktens innehåll finner vi i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 254) Lathers mångskiktade tolkningskonstruktioner för text. Dessa har utifrån sina två skikt medvetandegjort vårt eget sätt att tolka data, samtidigt som de bidragit till en medvetenhet gällande både det beskrivna och reflekterande innehållet i vår resultatdel.

Genom en *realistisk tolkning* eftersöks informantens synvinkel och då intar tolkaren, i detta fall vi, en iakttagande eller beskrivande roll (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 254). Detta är något som vi genom vår bearbetning och analys av svarens *didaktiskt deskriptiva sida* har försökt ha i åtanke, till exempel vid kvantitativa data och vid en första bearbetning av informanternas beskrivningar.

Genom en så kallad *kritisk tolkning* och genom hermeneutiken eftersöks den sanning som gömmer sig bakom informantens svar (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 254), detta för att finna data för vad vi tolkar ger utrymme för *didaktikens normativa sida*. Något som ger utrymme för informanternas egna reflektioner utifrån sina erfarenheter och de kontexter som kan inverka, samt våra egna reflektioner utifrån vårt teoretiska perspektiv på empiri. Ett tolkningsskikt som synliggjorts för oss särskilt genom kontextbegreppet och genom en andra strukturering mot teori och tidigare forskning.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 217) kan man genom denna hermeneutiska texttolkning uppmärksamma tolkaren (läs författarna), med sina erfarenheter och frågeställningar som medskapare. Något som i närvaro av både genre och tidigare forskning, placerar oss likt en bro mellan empiri och teori. Men, genom att förhålla oss till hur både vårt teoretiska perspektiv och forskningsbakgrund tillsammans med personliga uppfattningar och förkunskaper, kan komma att inverka på våra tolkningar, så har vi genom självkritik och reflektion försökt inta ett reflexivt förhållningssätt (Alvesson och Torhell, 2011, s. 136) både inför vårt dataunderlag och vår egen roll för detta material.

Denna medvetenhet för vår roll som tolkare jämt mot teori och empiri och huruvida detta inverkar på hur vi sedan omvandlar informanternas muntliga svar till utskriven text samt organiserar vår tematiska analys, är enligt Ahrne och Svensson (2011, s. 202) av största vikt att hålla aktuell – och synliggörs ytterligare för oss genom studiens syftesbild.

6 Resultat och analys

Under denna rubrik ryms undersökningens resultat och analysdel. Resultatet redovisas och beskrivs utifrån insamlad kvantitativ och kvalitativ empiri. Författarnas tolkning av svarens litterära och didaktiska innehåll i de öppna frågorna har kategoriserats med stöd av tre teman och tidigare studie (2002) samt analyserats utifrån studiens teoretiska utgångspunkter (se avsnitt 4) på lärare och text. De citat som ligger till grund för både tolkning och redovisning kommer att redovisas ordagrant eller som en sammanfattning.

Vid de tematiska sammanfattningarna redovisas ett resultat över studiens informanter som grupp, men med enskilda exempel som grund för den samlade tolkningen utifrån studiens teoretiska perspektiv.

6.1 Tema erfarenhet

Under tema erfarenhet ställdes intervjuguidens tre inledande frågor (se bilaga 3), alla med avsikten att utifrån informanternas svar, synliggöra blivande lärares erfarenheter och uppfattningar *av* och *om* lyrik. Vilket besvarar vår första forskningsfråga.

Med avstamp i den didaktiska frågan *vad*, placerades lyriken i förgrunden genom att låta informanterna besvara frågan – *Vad är lyrik är för dig?*

Enligt våra tolkningar, som görs med stöd i McCormicks två textdimensioner i texten, fann vi att en övervägande del av informanternas svar befann sig inom den *litterära dimension* genom textens uppbyggnad och genre, detta jämfört med textens ideologi och dess *generella dimension*.

Iakttagelsen grundar sig på en tolkning som gjordes utifrån att tre av informanterna (I, A och O) redogjorde för en beskrivning av lyrikens innehåll, detta genom att till exempel nämna dikter, verser, visor, låttexter, rim och rytm. Och att endast en informant relaterade lyrik till känslor, vilket följande citat får visa:

D: Jag känner att det är mycket känslor och upplevelser... ungefär. I textad form. I textform. Alltså det bringar ju ut i de här känslorna. Alltså utifrån det du läser så blir det ju känslor av det och inre bilder.

Detta samlade resultat är något som enligt vår tolkning, oavsett fokus på textens innehåll, synliggör informanternas uppfattning om text utifrån det *vidgade textbegreppet*. Detta genom

de beskrivningar som i samband med lyriken givit utrymme för talspråk, bildspråk, skriftspråk, musikens språk och rörelsens språk. Denna vidgade uppfattning om text som format och innehåll, kan enligt tidigare forskning (Olin-Scheller, 2006) inverka på lärares didaktiska relief (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014, s. 336).

Man kan alltså utifrån empiri och det teoretiska perspektivet på läsaren, redovisa att de blivande lärarna i sitt möte med lyriken har prioriterat – eller blivit uppmärksammade på ett innehåll som i sin tur har inverkar på deras uppfattning om *vad lyrik* är. Något som blir särskilt intressant att beakta i samband med kommande didaktiska val i samband med lyriken.

Fortsättningsvis redovisas informanternas tidigare erfarenheter av lyrik, något som sker utifrån en kontext, som inkluderar tidigare skolgång och nuvarande fritid. Här kunde informanterna svara Aldrig-Sällan-Ofta-Mycket ofta och utifrån dessa graderades svaren från 1–4, vilket resulterat i ett medelvärde (redovisas i parentes efter varje påstående).

Nedan följer utfallet av resultat i form av typvärde som utgår från medianen 2,5.

Tabell 1. Illustrerar i vilken utsträckning informanterna stött på lyrik under tidigare skolgång samt deras erfarenhet av lyrik på fritiden.

1. Jag läste och/eller skrev poetiska texter på låg- och mellanstadiet (2)

Aldrig	Sällan	Ofta	Mycket ofta
	D, I, A, O		

2. Jag läste och/ eller skrev poetiska texter på högstadiet (1,5)

Aldrig	Sällan	Ofta	Mycket ofta
D, A	I, O		

3. Jag läser och lyssnar till lyrik, poesi och dikter mm på min fritid (2,5)

Aldrig	Sällan	Ofta	Mycket ofta
D	I	O	A

4. Jag skriver lyrik, poesi och dikter på min fritid (1,5)

Aldrig	Sällan	Ofta	Mycket ofta
D, A, O		I	

Om vi utgår från medianen 2, 5 som typvärde, kan vi konstatera att erfarenheten av lyrik är tämligen låg hos våra informanter. Vi kan se att det enbart är påstående 3 som når upp till typvärdet medan resterande medelvärden är lägre.

Värt att notera med hjälp av dessa medelvärden, är att lyrikerfarenheterna från tidigare skolgång är låga, likaså är fritidsskrivandet. Däremot läser och lyssnar hälften av våra informanter till en del lyrik på fritiden. I de kommentarer som följde med dessa informanternas svar, kan vi genom vår teoretiska tolkning av olika uttrycksformer, upptäcka ett *multimodalt perspektiv* på lyriken. Exempelvis i de muntliga bidrag som lyfter fram läsning av rim och ramsor med de egna barnen eller veckans dikt på radion.

Genom samma ovanstående fasta enkätsvar, Aldrig-Sällan-Ofta-Mycket ofta, förflyttades sedan perspektivet från tidigare skolgång och fritid till nuvarande. Avsikten var här, att på ett enkelt och generellt sätt, synliggöra informanternas erfarenhet av lyrik i nuvarande skolkontext – lärarutbildningen.

Tabell 2. Illustrerar i vilken utsträckning informanterna stött på lyrik under sin nuvarande utbildning.

Hur ofta har du stött på lyrik under din utbildning till lärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3? (2)

Aldrig	Sällan	Ofta	Mycket ofta
	D, I, A, O		

Då alla informanterna uppgav svaret *sällan* på denna fråga, gavs det utrymme för en följdfråga om i vilket sammanhang. Något som då även öppnar upp för en teoretisk tolkning.

Gemensam nämnare var ett uttalat vagt minne – något som vi reflekterat över i samband med sammanställning av resultat och vid analys av svar. Med hänsyn till den tid som gått, kan det vara som så, att lyriken egentligen har tagit större plats i utbildningen än vad informanterna uppgivit. Dock har vi för vår resultatdel enbart tagit fasta på deras uttalade känslor och tagna avväganden när de uppgett svaret *sällan*.

Tre av informanterna, (D, I och A) minns lyriken som ett svenskämnesinnehåll – sammanfattat som en del av tentamen, rim och ramsor, sång. Medan informanterna D och O nämner lyriken som ett innehåll i ämnesövergripande kurser, vilket informant O vidareutvecklar med sina erfarenheter av lyrik i samband med trummor, takt och drama, som mall att utgå från vid diktskapande med elever och som inslag i en matematikkurs – även här med fokus på redan

tidigare nämnda takt. Något som med avstamp från tidigare forskning belyser de undervisande lärarna som läsare och hur deras så kallade lärartexter, det vill säga hur de tolkar sin text och sedan väljer att föra ut den i klassrummet, (Wolf 2002), kan komma att påverka hur informanterna har fått möta lyriken.

De *lärartexter* som redogjorts för oss utifrån informanternas erfarenhet av lyrik under sin nuvarande utbildning infinner sig i ett rent svenskämnesinnehåll, ämnesöverskridande meningsskapande och i en kombination av olika uttryck med fokus på textens *litterära dimension* (McCormick, 1994). Detta är något som vi utifrån skolan som kontext med plats för olika ideologier (Molloy, 2002), tolkar som kontextmarkörer för *vad* en lyriktext är och *hur* den ska upplevas. Något som vi även genom våra egna erfarenheter som blivande lärare, drar slutsatsen bör ha inverkat på våra informanternas erfarenheter *av* och *om* lyrik under sin utbildning.

Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter, anser vi att informanternas svar ger uttryck för det multimodala innehåll som vi även känner igen från studiens forskningsbakgrund om lyriken som lektionsinnehåll (Pramling Samuelsson et al, 2015; Höglund, 2017; Kleppe, 2018; Pramling, 2018; Nordberg, 2019). Vi kan då med stöd i informanternas ringa erfarenhet och vaga minne, samt lyrikens placering i svenskämnet, ana att genren blivit placerad i skuggan av något annat – både vid informanternas tidigare och nuvarande skolgång.

Med anledning av att metoden för denna fråga till viss del har intagit en kvantitativ ansats för informanternas erfarenhet av lyrik påverkas deras tolkningsutrymme. Den kvantitativa ansatsen möjliggör istället en kartläggning av informanternas samlade erfarenheter av lyrik och kan genom detta resultat gynna ett överblickande perspektiv.

6.2 Tema diktanalys

Fortsatt med utgångspunkt i den didaktiska frågan *vad*, men nu i en dikt, besvarades studiens andra frågeställning.

I tabellen nedan redogör vi för vår tolkning av informanternas svar i Wolfs olika skiktnivåer för dikt (Wolf, 1995, s. 63), vilka redovisas som delar, koder och i helhet som grupp. Svaren har redovisats genom antal kommentarer för varje skiktnivå, vilket ger underlag för vilken av textens repertoar som blivit mest observerad. Utöver detta finns utdrag från empirin redovisade,

tillika grund för våra tolkningar och beskrivningar. Detta är avvägt för att gynna den överblick som krävs för studiens syfte och frågeställning.

Tabell 3. Illustrerar vilka skikt informanternas svar kategoriserades in i och antal kommentarer per skikt

Innehållsskikt	D, A, O	4 kommentarer
Stämningsskikt		
Språkskikt	I, A	3 kommentarer
Bildskikt	I, A, O	5 kommentarer
Symboliskt	D	1 kommentar
Personlig anknytning	D, I, A	3 kommentarer
<i>Summa</i>		

Avsikten är att utifrån den didaktiska frågan *vad* och de sex skikten redogöra för *vad* informanterna observerat i dikten. Detta kommer sedan att fungera som underlag för studiens tredje frågeställning och en vidare analys av de samband som kan urskiljas i en kartläggning av nästkommande didaktiska fråga – *hur*.

Våra tolkningar av informanternas beskrivningar av vad de såg i dikten är att de som grupp till övergripande del observerade ett innehåll som kan kategoriseras i innehållsskiktet, bildskiktet och personlig anknytning. Tittar man däremot på antalet kommentarer inom respektive skikt finner man lika många kommentarer i både språkskiktet och personlig anknytning med tre vardera. Flest kommentarer återfinns i bildskiktet med fem kommentarer, följt av fyra kommentarer i innehållsskiktet.

Något informanterna D, A och O alla berör under innehållsskiktet är årstider samt djur och natur. Ett av svaren illustreras nedan.

O: För jag tycker ju att detta är en naturdikt eller vad man ska säga. Men man skulle ju också kunna lyfta årstider. Att man kunde frågat *ja, vilken årstid tror ni denna dikten är, ja, utspelar sig i*. Ja, sen är det ju också med djuren. Det brukar ju fånga barns intresse.

Anledningen till att informanterna I, A och O kategoriserades i bildskiktet var att de talade om de inre bilder dikten frambringade samt diskuterade metaforer som informant I.

I: Alltså jag har ju fastnat för den här, *här dricker uttern ur isens öga*, den meningen liksom, för att den kan ju vara väldigt tolkningsbar vad isens öga är för något.

När det kommer till personlig anknytning relaterade informanterna lite olika, dels egna erfarenheter, dels de fiktiva elevernas egna erfarenheter.

A: De bilderna man får upp i huvudet när man läser den är ju en hermelin som hoppar snabbt fram. Och sen så lägger jag inte så stort fokus kring barnen på något vis, jag ser mer bäcken och hur vattnet porlar, men det handlar ju om egna erfarenheter.

D: Jag tänker att de kan ju säkert också koppla sina vinterkänslor och erfarenheter.

I: Och just kunna, man ska kunna diskutera lite, om vi tittar på helheten och så väljer man ut meningen och liksom – vad är detta för något? Vad tror ni detta handlar om?

Svaren under språkskiktet var från informant I som talade om diktens beskrivande karaktär och från informant A som diskuterade utifrån undervisning och lyfte ett arbete kring verb samt komplexiteten i dikter generellt, gällande ofullständiga meningar, punkt och stor bokstav.

Under symbolskiktet kategoriserades svaret ” När jag läser så tänker jag på vintern.” (D) då informanten talade om diktens tema.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån diktens skikt (Wolf, 2002) konstatera att det flest informanter har något att säga om ingår i innehållsskiktet, bildskiktet och personlig anknytning. Men de kommentarer som sägs, när man beaktar antalet, är något som i första hand ingår i bildskiktet, i andra hand innehållsskiktet och i tredje hand språkskiktet och personlig anknytning.

En informant berör symbolskiktet. Ingen av dem berör stämningsskiktet.

Genom McCormicks två textdimensioner kan vi utifrån ovan konstatera att det är den *litterära repertoaren* genom textens uppbyggnad och inte dess ideologi och budskap som hamnar i fokus för informanternas uppfattning kring den didaktiska frågan *vad*.

Informanterna som generellt sett redovisat en liten erfarenhet av lyrik, hade detta till trots flera förslag på *vad* de ville uppmärksamma eleverna på genom dikten *Vinterstycke*.

Värt att notera är att en övervägande del av informanterna valt att ta avstamp från en annan didaktisk fråga än den som efterfrågades, nämligen *hur*. Med anledning av den kontext våra informanter för tillfället befinner sig, kanske detta säger något om vilken didaktisk fråga som befinner sig i förgrunden i deras utbildning. Men även hur utbildningskontexten kan komma att inverka på de blivande lärarnas didaktiska relief och vad som blir uppmärksammat i texten.

Detta kan i sin tur även ha inverkat på diktens generella repertoar och att dess symbolskikt ej uppmärksammades hos fler.

6.3 Tema kognitiv och språklig utveckling i ett didaktiskt sammanhang

Vårt tredje tema är kopplat till studiens tredje frågeställning och utgår från den didaktiska frågan *hur*.

Vad vi kunde se var att det i fyra av fyra fall fanns ett samband mellan *vad* de ville att eleverna skulle se i dikten och *hur* de ville planera sin undervisning med den, då de hamnade i samma skikt även i fråga fem som de gjorde i fråga fyra. Men, de flesta av informanterna, tre av fyra, hade också fler svar på hur-frågan och hamnade därför i ännu fler skikt än vid föregående fråga för den didaktiska frågan *vad*.

Tabell 4. Illustrerar vilka skikt informanternas svar kategoriserades in i och antal kommentarer per skikt

Innehållsskikt	D, I, A, O	7 kommentarer
Stämningsskikt	D, O	4 kommentarer
Språkskikt	D, I, A, O	9 kommentarer
Bildskikt	D, I, A, O	5 kommentarer
Symbolskikt	D, O	4 kommentarer
Personlig anknytning	D, I, A	2 kommentarer

Under innehållsskikt svarade två av informanterna att de hade börjat med att läsa igenom dikten, en av dem tänkte sig en efterföljande diskussion med frågor från läraren. En annan gav förslaget om sinnespromenader för att skapa förståelse för vad vintern är, genom sinnena. En informant tänkte sig en aktivitet i vilken man klippte isär dikten för att eleverna skulle få träna sig på att lyssna på orden och hur väl de passade ihop och skapa mening i texten. Likt som för den didaktiska frågan *vad*, var detta det skikt med näst flest kommentarer.

Svaren i stämningsskiktet utgår från elevernas tankar, känslor och sinnen genom fyra kommentarer. En av informanterna intresserade sig för elevernas första tanke när de fick höra dikten. En annan ville diskutera vad de fick för bilder och tankar och ställa frågor utifrån dikten. Informant D talade om känslor och sinnen.

D: Så de börjar jobba... I och med att jag känner att *jag vill ha in känslor* i dikter.

D: *Och sinnen*. Jag tänker att om man då börjar gå sinnespromenader för att få in de i det här och arbeta med sinnesschemat.

Under språkskiktet fick vi nio kommentarer. Det var det skiktet med flest kommentarer. Informant I diskuterade kring textuppfattning och ordförståelse. Hen ville även få in multimodala inslag för att förstärka ordförståelsen – ”Sen tänker jag om de kanske skulle få rita en bild till för att förstärka det. Så det blir lite multimodala inslag i det hela. Att de liksom väljer ut en del som de vill rita till.”. Det multimodala perspektivet på diktens innehåll och det vidgade textbegreppet återfanns också i svar som kategoriserades i bildskiktet och det symboliska skiktet. Detta då de lyfter metoder som inbegriper bild, foto och film samt olika texttyper, rörelse och charader.

Informant D poängterade också textens form och hade en tanke om att det vore fördelaktigt att använda sig av olika texttyper för att ge barnen, i detta fall, olika perspektiv på hur vintern kan förklaras och att barnen genom ett sådant arbete kunde bli mer kritiskt tänkande.

Även informant A och O diskuterar likt informant I, utifrån ord och mening. A:s tanke om att klippa isär dikten kommer igen även i detta skikt då det går i linje med textens formella uppbyggnad. O:s tanke om att lyfta ord och begrepp utgår från förståelsen för texten.

O: Men man kan ju ändå få liten bild av, hur mycket de... förståelse de har för texten, och utifrån det kanske märkt att *ja, jag behöver förklara vissa begrepp* eller att kanske diskutera vissa saker.

I bildskiktet fick vi fem kommentarer. Här lyfte en av informanterna att eleverna själva skulle få producera dikter.

D: Och skulle man jobba vidare på denna dikten så kan de ju få lov att skriva liknande utifrån de här sinnen som de själva får upp ur dikten. Så kan de ju skriva egna dikter.

Vidare diskuterar A om dikten som klippts isär och hur tanken bakom handlar om barnens föreställningsförmåga och att fantisera kring det som dyker upp i samband med det hörda – dels från de egna exemplen från övningen med dikten som klippts isär, dels från dikter överlag. Hen lyfter också att barnen kan få rita det de föreställer sig när dikten läses upp eller att de kan få göra stop motion-filmer. O har ett annat förslag.

O: Sen hade jag nog faktiskt tagit det här att de skulle skapa en bild, eller foto, det beror på lite. För jag tänker att rita, kan vara svårt, men jag hade nog bett dem fotografera en bild som de tycker passar till den här dikten och sen fått förklara varför.

Under det symboliska skiktet som rör budskap, tema och grundtanken med dikten fick vi fyra kommentarer. Det var informant D som pratade om ett arbete kring diktens vintertema. Hen nämnde då att man behöver se saker i ett sammanhang för att förstå det bättre.

D: ...så texter behöver vi se och prata ur olika perspektiv, se kortfilmer om, ibland gestikulera och göra charader.

Informant O vidareutvecklar tanken vi kategoriserade in under bildskiktet om bild- eller fotoskapandet. Hen menar att om man kommit så långt i arbetet att de fått förklara tanken bakom sin bild eller sitt foto bildas också en uppfattning av läraren om vad eleverna förstått av texten. Utifrån det menar O att vissa ord eller begrepp behöver en vidare förklaring så att eleverna kan "...läsa lite mellan raderna vad det är, den handlar om." (O).

För personlig anknytning lämnades två kommentarer.

D: "Men det här behöver ju inte vara den enda dikten utan det kan vara flera dikter som handlar om samma ämne. Och skulle man jobba vidare på denna dikten *så kan de ju få lov att skriva liknande utifrån de här sinnen som de själva får upp ur dikten. Så kan de ju skriva egna dikter*".

A: "Jag skulle vilja att barnen övar sin föreställningsförmåga, ja. Överlag när man möter dikter att man får öva sig på att fantisera kring det som bara dyker upp."

Trots redovisat låg erfarenhet av genren och att inte lika många skikt uppmärksammats i *vad*-frågan kan vi sammanfattningsvis konstatera att informanterna som grupp i samband med *hur*-frågan behandlar diktens alla skikt – vilket då på olika sätt även berör diktens båda repertoarer. Dock med betoning på den litterära repertoaren.

Utifrån ett didaktiskt perspektiv på läraren kan vi utifrån de sex skikten (Wolf, 2002) redovisa att informanterna gemensamt har visat en didaktisk repertoar (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014) med stor variation för diktens innehåll. Att deras didaktiska relief inkluderar de skikt som fokuserar på diktens litterära repertoar styrks med att språkskiktet var det skikt med flest kommentarer, vilka även avlämnades från samtliga informanter, till exempel genom förslag på metoder och arbetssätt som syftade till att öva textuppfattning och ordförståelse. Metoder som

alltså utifrån ett litterärt perspektiv på läraren redovisar att informanterna fokuserar på diktens litterära repertoar, till exempel för att gynna en förståelse för sammanhang och kritiskt tänkande.

I viss mån syns även textens andra dimension, den generella repertoaren (McCormick, 1994), vilket synliggörs när informanterna talar om förståelsen för texten och att kunna läsa mellan raderna samt lyfter metoder som att läsa dikten och diskutera de inre bilder som uppkommer såväl som att förtydliga ord och begrepp med fokus på diktens budskap och tema.

Genom informanternas didaktiska val syns tydligt hur de är präglade av såväl ett multimodalt perspektiv som det vidgade textbegreppet. Detta illustreras i svaren genom metoder som inkluderar sinnespromenader, arbete med bilder, film och foto, att samtala, se filmer och göra charader.

6.3.1 Argument

Intervjuguidens sjätte fråga gällde argument för lyrik i skolan i vilken informanterna ombads formulera tre tänkbara positiva effekter av att arbeta med lyrik i skolan. Dessa kategoriserade vi utifrån Wolfs argument för lyrikundervisning.

Wolf (2002, s. 58) har, efter en översikt över argument för lyrikundervisningen, delat upp dem som; funktionella, emancipatoriska och litteraturvetenskapliga argument. De *funktionella argumenten* inbegriper de som genom lyriken ämnar att främja språkutvecklingen; träna skrivförmågan; träna att stava och skriva korrekt; utveckla sitt skrivflöde och sin berättarförmåga; förstå vikten av precision i tal och skrift; lära sig lyssna; träna koncentration; ha trevligt och roligt; uppleva något angenämt; känna sig lycklig. De *emancipatoriska argumenten* avser; undersöka och förstå, reflektera och engagera; uttrycka tankar, känslor och åsikter; utveckla fantasin och känslolivet; vidga sina erfarenheter och insikter; pröva värden och värderingar. Medan gruppen *litteraturargument* inbegriper att undersöka innehåll och uppbyggnad, språk och stil; komma i kontakt med en rikedom av formspråk; träna litterär uppfattningsförmåga; bli inspirerad till verbala experiment; tillägna sig det litterära kulturarvet.

Tabell 5. Illustrerar vilken typ av argument informanternas svar kategoriserades in i och antal kommentarer

Funktionella argument	I, O	3 kommentarer
Emancipatoriska argument	D, A, O	5 kommentarer

Litteraturvetenskapliga argument	D, I, A	4 kommentarer
----------------------------------	---------	---------------

Störst andel kommentarer finner vi i kategorin med de emancipatoriska argumenten, därefter de litteraturvetenskapliga argumenten och till sist de funktionella argumenten.

Något flera av informanterna betonar som möjliggörande med lyrikundervisning, kategoriserat under emancipatoriska argument, sådant som rör kognition, är att det är befriat från rätt och fel, men också att lyriken genererar känslor, övar föreställningsförmåga, tolkningsförmåga och kritiskt tänkande, samt utmanar fritt skapande. Under litteraturargumenten lyftes bildens funktion, kreativt och innovativt arbete samt dikters förmåga att fånga känslor utifrån en viss tid och plats. När de pratar om funktionaliteten är det läsflyt, begreppsförståelse, ökning av ordförråd och inspiration till skapande som lyfts.

Utifrån svenskämnets förflyttade fokus över tid (Molloy, 2002) och en jämförelse med tidigare studie (Wolf, 2002) ser vi en skillnad mellan prioriteringen av argumenten för lyrik i skolan. Vårt resultat visar på att informanterna lägger stor vikt vid emancipatoriska argument och elevernas inre känsloliv, medan det för Wolfs del är ett stort funktionellt fokus med utrymme för språkutveckling. De funktionella argumenten är de som vårt resultat visar är lägst prioriterat, i jämförelse med de andra argumenten.

Med en tillbakablick på tidigare didaktiska frågor kan vi med utgångspunkt i McCormicks (1994) två textdimensioner utläsa, att istället för den tidigare observerade och nämnda litterära repertoaren i både text och läsarens kontext, står nu den generella, med textens ideologi, i fokus. Något som då inte alls ligger i linje med det som lyfts fram tidigare i de svar som gällt utformningen av undervisningen genom de didaktiska frågorna *vad* och *varför*.

Vi valde därefter att ställa en sjunde fråga gällande vilka hinder våra informanter kunde se kring ett arbete med lyrik i en skolkontext. Utifrån informanternas kommentarer lyfte vi sedan ut nyckelord för att få en överblick över deras svar som kom att behandlas både från elev- och lärarperspektiv.

De hinder som lyftes utifrån elevernas perspektiv handlade om att det kunde vara *svårt* för dem – svårt att förstå vad en dikt är om den inte rimmar, svårt att förstå vad som menas, att meningsbyggnaden kan vara vilseledande, likaså meningsstrukturen när det kommer till stor bokstav och punkt. Någon lyfte också vikten av att hitta rätt nivå med hänsyn till eleverna.

Hindren som lyftes utifrån lärarens perspektiv handlade om oerfarenhet, okunskap och osäkerhet – att erfarenheten från tillfällena ute i verksamheten, utbildningen och kunskap om hur en lyrikundervisning kan se ut är låg eller saknas. Men också hur tidigare erfarenheter och uppfattning om lyrik från den egna skolgången påverkar, att det speglas i hur läraren väljer att presentera det för barnen.

D: Mina erfarenheter och min syn på vad dikt är, det kommer ju att speglas i hur jag presenterar det för barnen och hur jag kommer arbeta med det. [. . .] Ja, det tror jag, för om jag inte har erfarenheter från hur man kan jobba med det så kanske jag har svårt att själv skapa en undervisning om det.

De lyfter även fram den egna förståelsen och att det inte går att presentera lyrik om man inte själv förstår eller känner sig osäker kring det. Ytterligare kring detta lyfts också att det finns en rädsla i att inte kunna vara förberedd på de frågor som eventuellt kan ställas inför av eleverna och att man därför inte vågar föra fram saker som hade kunnat uppskattas av dem och som de känner koppling till.

Tidsaspekten lyftes också in, i den bemärkelsen att lyrikundervisning inte kan ta tid från annan undervisning på grund av att det värderas lägre.

Informanterna upplever en osäkerhet kring lyrik och en avsaknad av erfarenhet kring den, något som utifrån en kontextuell ram (se avsnitt 4.11) om de blivande lärarnas erfarenhet som lyrikläsare och studerande berör såväl den generella som litterära repertoaren. Något som i relation till både de lärartexter som lyfts fram utifrån informanternas erfarenheter i klassrummen och lyrikens placering i både styrdokumentet och intill övrigt innehåll i lärarutbildningen visar sig som hinder.

Informanternas utsagor kring lyrikens värdering och tidsutrymme i undervisningen behöver beaktas utifrån den kontext informanterna genom lärarutbildningen befinner sig i, i vilken de har styrdokument att förhålla sig till och behöver göra didaktiska val utifrån.

7 Diskussion

Syftet med studien har varit, att utifrån fyra blivande grundlärare och deras erfarenhet av lyrik, studera i vilken utsträckning de väljer att belysa lyriken i förskoleklass och årskurs 1–3. I följande avsnitt följer en diskussion av resultat i förhållande till tidigare forskning, i vilken våra

frågeställningar även besvaras. En problematik som är värd att nämna för denna del, är att de tolkningar som gjorts av både informanter och oss beträffande frågor och svar, är uppfattningar grundade i olika värderingar. Detta innebär att frågor och svar utifrån olika referensramar kan tolkas olika, något som måste beaktas i samband med vårt resultat.

7.1 Resultatdiskussion – utifrån lyriken som lektionsinnehåll

Resultatet för våra fyra informanters erfarenhet av lyrik i grundskolan har genom våra mätningar visat sig vara ringa, ett resultat som även stämmer överens med det resultat Wolf (2002) redovisat hos blivande lärare, tjugo år tillbaka i tid. Utifrån ett tillbakablickande perspektiv på informanternas skolgång anar vi att detta kan sättas i samband med lyrikens placering över tid – både i relation till styrdokument och till den färdigutbildade läraren, som genom tidigare forskning (Wolf, 2002) har redovisat en negativ inställning till genren. Vilket tillsammans, kan ha inverkat på våra informanters erfarenhet av lyrik i grundskolan.

Den redovisade erfarenheten av lyrik är främst hämtad från fritiden, detta med betoning på emancipatoriska argument i form av inre upplevelser. Det här är ett resultat som även Sigvardson (2017) presenterat i sin studie gällande ungas fritidsläsning, vilket genom att sättas i samband med informanternas ringa erfarenheten av lyrik i skolan, kan tolkas vara ett resultat som visar på helt andra villkor för lyriken och läsaren utanför skolans väggar.

Med ett fortsatt avstamp i de blivande lärarnas nuvarande utbildningskontext, grundlärarutbildningen med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1–3, redovisar informanterna även här en ringa erfarenhet av lyrik i svenskkurserna. Med en betoning på den didaktiska frågan *hur*, har de under sin utbildning tagit ett litet men varierande omfång om lyriken som litterär mening, men inte som känslomässig budskapsbärare. En erfarenhet vi utifrån den didaktiska frågan *vad* uppfattat som inverkan på informanternas uppfattning gällande lyriken som genre, undervisningsinnehåll och som text, vilket överensstämmer med den tidigare forskning (Molloy, 2002) vi tagit del av.

Även om informanterna till en övervägande del placerat textens generella dimension och ideologi i skuggan av den litterära repertoaren med dess uppbyggnad och genre (McCormick, 1994) har vi observerat att oavsett valt fokus på lyriktextens innehåll synliggörs informanternas uppfattning om text, tolkat utifrån det vidgade textbegreppet. Denna vidgade uppfattning om texten som format och innehåll, kan enligt tidigare forskning (Olin-Scheller, 2006) komma att

inverka på lärarens didaktiska relief (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014, s. 336), något som bekräftats för oss genom informanternas val för lyrikundervisningen.

Här har vi utifrån deras beskrivningar observerat att de trots sin ringa erfarenhet av lyrik och ett huvudsakligen riktat fokus mot textens litterära innehåll, ändå redovisar en didaktisk repertoar med stor variation för diktens innehåll. Vårt resultat redovisar vidare att informanterna, utifrån ett didaktiskt perspektiv, visat stor potential när det kommer till *hur* undervisningen för lyriken kan utformas. Det är i denna del av resultatet det sker ett skifte från tidigare redovisade svar, med fokus på emancipatoriska argument utifrån fritidsläsningen, då textens litterära repertoar nu får ett än större fokus och de funktionella argumenten och litteraturargumenten blir mer framträdande. Detta genom informanternas fokus på att främja språkutveckling och undersöka textens innehåll.

Det blir således tydligt att informanterna saknar den kunskap och erfarenhet om lyrikens potential de uttryckt att de gör. Detta då undervisningen fokuseras på ett görande, med hur-frågan som utgångspunkt, istället för att på ett tydligt sätt, likt Pramling Samuelsson et al (2015) illustrerar, utgå från *vad* som ska läras, utvecklas, förstås och därefter *hur* det ska göras. Skillnaden mellan Pramling Samuelssons et al (2015) studie är att de medverkande lärarna under tiden för studien också utvecklade sitt inomestetiska kunnande.

Oavsett om det är medvetet eller ej lyfter informanterna tillvägagångssätt i lyrikundervisningen som ligger i linje med rådande forskning, detta då de utifrån tolkning betonar samtal och frågor kring det lästa, ett arbetssätt Nordberg (2019) menar ger mening samt synliggör och konkretiserar elevernas egna tankar. Ett samtal kring inre bilder gynnar också i förlängningen elevernas egna textskapande (Björk och Liberg, 2012) samt synliggör nya språkliga aspekter för dem (Pramling Samuelsson et al, 2015).

En anledning till att så många svar redovisades i hur-frågan kontra vad-frågan kan vara att informanterna i takt med att de reflekterade upptäckte möjligheter till utformande av en lyrikundervisning, potentiellt fördelar med den, och därför kommer på fler alternativ som inte alltid låg i linje med *vad* de uttryckt ville uppmärksamma eleverna på. Det kan också vara så att de i sin nuvarande kontext, inom lärarutbildningen och med rådande styrdokument, till större del utgår från den didaktiska frågan *hur* än *vad*, något som kanske hade kunnat skilja sig åt om informanterna varit verksamma lärare.

När samtalet sedan utgår från möjligheter med lyrikundervisning sker ännu ett skifte och de emancipatoriska argumenten står åter i förgrunden genom att informanterna framhåller sådant som rör kognition – att lyriken är befriad från rätt och fel, den genererar känslor, övar föreställningsförmåga, tolkningsförmåga och kritiskt tänkande samt utmanar ett fritt skapande. Detta ligger inte i linje med den uttalade utformningen av undervisningen och de funktionella argument och litteraturargument som då framhövdes i mötet mellan text och läsare.

När detta jämfördes med Wolfs undersökning (2002) såg vi stor skillnad då hans informanter övervägande framhövde funktionella argument, något våra informanter prioriterade lägst. Wolf lyfter här en reflektion värd att beakta, då lärarutbildningen som vid tiden för hans undersökning hade inriktning mot årskurs 1–7: ”... om de svenska och amerikanska studenterna främst ser sig som lärare för de yngsta barnen i skolan och därmed, på ett möjligen överdrivet sätt, betonar det funktionella med lyrik.” (Wolf, 2002, s. 62). Om reflektionen stämmer går ej att konfirmera men vi kan oavsett konstatera att det i utbildningen skett en förändring över tid.

En reflektion som väcks hos oss är det faktum att våra informanter ser möjligheter med att, även med de yngre eleverna, utforma undervisning utifrån emancipatoriska argument och textens generella repertoar. Särskilt ser de vinning med hur lyriken är befriad från rätt och fel, främst i diskussionen kring lyrikundervisningens möjligheter, men också utifrån den didaktiska frågan *hur*. Detta genom övningen då dikten skulle klippas isär, som en av informanterna gav exempel på. Samma övning har Nordberg (2019) illustrerat och utöver tolkning som huvudsaklig mening med uppgiften, likt informanten som lyfte textens mening, lyfter Nordberg också rytmen. Dock är det han menar som särskilt framgångsrikt med uppgiften det faktum att den är viktig för elever med lägre självförtroende som hämmas i skrivandet av rädslan att göra fel. Dessa elever behöver medvetandegöras om lyriken och avsaknaden av rätt och fel. På så vis kan alltså lyrikundervisning i förlängningen gynna även annan undervisning – något lärarutbildningen hade kunnat erbjuda. Detta är intressant att beakta utifrån det hinder med lyrikundervisning gällande tid och annan undervisning som uttrycks av informanterna och hur lyrikundervisningen i sammanhanget utifrån styrdokument värderas lägre och därför inte ges samma utrymme – något som då hade kunnat bortses från förutsatt att vetenskapen om dess potential finns där.

Som tidigare nämnts påtalade informanterna en, från såväl tidigare som nuvarande utbildning, ringa erfarenhet av lyriken. Detta framkommer tydligt då de diskuterar de hinder de kan se med

lyrik i undervisningen, då det *svåra* med lyriken särskilt framkommer. Genom att i lärarutbildningen föra fram och belysa lyriken hade således erfarenhetsaspekten kunnat se betydligt annorlunda ut för informanterna och i förlängningen bidra till att lyriken förts fram, även i deras framtida klassrum – detta trots lyrikens placering i styrdokumentet.

En slutsats vi därmed kan dra är att en ringa erfarenhet av lyrik inte nödvändigtvis behöver vara ett hinder för en framgångsrik lyrikundervisning, något informanternas didaktiska perspektiv illustrerar. Däremot behöver inomestetiska kunskaper och kunskaper om och erfarenheter av lyrikens språkliga och kognitiva möjligheter medvetandegöras för studenter i utbildningen för att lyrikundervisning ska lyftas fram i förgrunden och än mer framgångsrikt konstrueras efter alla de didaktiska perspektiven (Pramling Samuelsson et al, 2015) – vilket också efterfrågas av flera av informanterna när de fått möjligheten att reflektera kring lyrik. Och särskilt eftersom, något också vårt resultat visar att informanter är medvetna om, lyrikens position i styrdokumentet lärare har att förhålla sig till står i bakgrunden av annat innehåll och därmed riskerar att få en mindre del av undervisningen på bekostnad av detta – trots att forskningen kring ämnet (Sigvardsson 2017; Björk och Liberg, 2012; Wolf, 2002) framhåller dels att lyriken, såväl enkel som mer abstrakt poesi, *bör* introduceras, dels så redan i från tidig skolålder. Den medvetenhet om lyrikens potential som utbildningen hade kunnat bistå med kunde då, trots lyrikens position i styrdokumentet, belysa den och föra fram den i förgrunden, till vinning för eleverna och deras språkliga och kognitiva utveckling.

7.2 Avslutande diskussion – förändringsmöjligheter

Med avstamp från en tidigare forskning som utöver att lyfta fram lyrikens potential gällande elevers språkliga och kognitiva utveckling även synliggjort läraren som läsare och didaktisk kompositör i en föränderlig skolkontext har vi med studiens deskriptiva och normativa sidor av fyra blivande lärares beskrivna erfarenheter av lyrik studerat i vilken utsträckning man väljer att belysa lyriken – både som text och som innehåll i undervisningen. Detta vida omfång om lyriken och den blivande läraren har tagits för att utifrån svenskämnets förflyttade fokus över tid (Molloy, 2002) erhålla en diskussionsgrund gällande lyrikens positiva förändringsmöjligheter, något som bör betraktas som denna studies kunskapsbidrag (Arfwedson 2005, s. 13).

I den andra delen av Wolfs studie, *Vinterstycke* (se avsnitt 3.2.1) undersöktes hur informanterna kopplade samman diktens innehåll, stämning och bild. Det resultat som redovisades visade på

en ytlig tolkning och motvillighet till att rita, något som enligt vår tolkning berodde på att informanterna inte uppfattade bildens relation till vare sig dikt eller innehåll. Även om vi genom vår undersökning ej explicit utgått från bildens koppling till diktens innehåll genom en direkt fråga, likt Wolf (2002), har vi med stöd av den första delen av samma studie och frågornas pedagogiska sammankoppling till dikten, trots allt funnit att våra informanter, till skillnad mot Wolfs, redogör för en tydlig koppling mellan diktens litterära innehåll och bilden, samt andra språkliga uttryck, så som tal, skrift, musik och rörelse. Dessa kopplingar, som vi genom Björk och Liberg (2012) har lärt känna som betydelsefulla för elevers fortsatta utveckling och skapande, är något informanterna även redovisat gällande deras genreuppfattning.

Det vi här tolkar vara informanternas förflyttade fokus på text över tid, är något som vi med stöd i Wolfs studie (2002), uppfattat kan komma att inverka på lyriken i klassrummet. Detta konstaterar vi med anledning av att det som nu vid denna studie kan betraktas som självklarheter gällande olika uttryck för lyrikens litterära innehåll, tidigare genom Wolf (2002) har nämnts som nyvunna insikter.

Att svenskämnets numera vidgade textbegrepp och multimodala perspektiv inverkar på den didaktiska melodin i klassrummet får våra fyra informanters uppfattningar och val gällande lyriken stationera exempel för. De visar trots sin ringa erfarenhet av lyrik i skolan, en didaktisk relief som genom den didaktiska frågan *hur* synliggör en metodik liknande den som redogjorts för oss i tidigare forskningsavsnitt gällande lyrikens potential. Dock sker detta med övervägande fokus på textens litterära dimension.

Gemensamt för denna studie och tidigare forskning gällande läraren som läsare blir således att man som didaktisk kompositör utifrån frågan *hur?* främst belyser det innehåll som behandlar lyriken som textmening – och inte som budskap. Detta är något som vi med stöd i tidigare forskning (Wolf, 2002) tolkar vara ett resultat av de tidigare erfarenheter som erhållits från både grundskola och lärarutbildning.

Denna tolkning gör vi även i relation till de argument som informanterna resonerat kring gällande lyriken i skolan, och som med sin naturliga koppling till den didaktiska frågan *varför* redovisar informanternas övergripande förflyttade fokus på lyrikens innehåll. Från att tidigare utifrån de didaktiska frågorna *vad* och *hur* till övervägande del ha belyst lyrikens litterära innehåll med dess uppbyggnad och delar placerades nu textens budskapsbärande innehåll och elevernas kognitiva utveckling intill det litterära i informanternas argument.

Detta resultat visar enligt vår uppfattning att man i samband med legitimeringsfrågan *varför* kan observera en påverkan på det relationella mötet mellan text och läsare, något som i sin tur innebar att *både den generella och litterära repertoaren* i texten blev belysta.

Genom detta litterära förflyttade perspektiv på lyriken och en didaktisk tolkning av informanterna som ämneskonstruktörer synliggörs lyrikens förändrade villkor i klassrummet och de blivande lärarnas pedagogiska flexibilitet. Enligt Molloy (2002) är lärares ämneskonstruktioner som mentala landskap vilka, till skillnad mot materiella konstruktioner som kursplanerna för svenska, kan inta snabba perspektivförflyttningar. Detta sker under inverkan av de villkor läraren verkar i och kan i en skolkontext uppmärksammas som traditioner, redan etablerade ämneskonstruktioner, nya tider och nytt fokus...

Med ett avstamp i svenskämnets förflyttade fokus över tid och vetskapen om att det är utifrån olika gruppers inverkan, behov och viljor som ämnet konstrueras och rekonstrueras över tid, vill vi avslutningsvis utifrån lyrikens potential gällande elevers språkliga och kognitiva utveckling och denna studies resultat, lyfta fram en förhoppning om fortsatt forskning gällande lyrikens samspel med framtidens lärare.

Wolf (2002) har likt oss berört lärarutbildningen och hur denna kan komma att påverka läraren som läsare och tolkare av lyrik, samt de val som görs för genren i klassrummet. Här ser vi en möjlighet för kommande forskning, att med avstamp i legitimeringsfrågan *varför*, uppmärksamma lyrikens värde utanför skolans väggar. Något som sedan i relation till lärarutbildningens didaktiska fokus, kan bidra till ett språkligt sammanhang som belyser lyrikens båda repertoarer för kommande lärare, och med detta även *–eleverna*.

Referenser

- Alvesson, M., & Torhell, S. (2011). *Intervjuer: Genomförande, tolkning och reflexivitet* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Arfwedson, Gerhard (2005) *Didaktiska examensarbeten i lärarutbildningen för förskola, grundskola, fritidshem, gymnasium, etc.* Stockholm: HLS Förlag
- Björk, M. & Liberg, C. (2012). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand.* Stockholm: Natur och kultur
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken.* Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Boye, K. (1924). *Gömda land: dikter.* Stockholm: Bonnier
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Christoffersen, L., Johannessen, A., & Andersson, S. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Degerman, Peter. 2012. «Litteraturen, det är vad man undervisar om». Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling. Doktorsavhandling: Åbo Akademi.
- God forskningssed [Elektronisk resurs].* Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Höglund, H. (2017). Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature.
- Jensen E. & Løv O. (2011) *Pedagogiskt ledarskap, om att skapa goda relationer i klassrummet.* Gleerups Utbildning AB: Malmö
- Kleppe, S. L. (2018). Teaching Poetry with Painting: “Why Do You Thus Devise Evil Against Her?”. I Kleppe, S. L., & Sorby, A. (ed.) *Poetry and pedagogy across the lifespan: Disciplines, classrooms, contexts.* Cham: Palgrave Macmillan US. doi:10.1007/978-3-319-90433-7, ss 73–94.

Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017) [Elektronisk resurs]. (2017). Stockholm: Skolverket.

Kvale, Steinar & Torhell Sven-Erik (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB

Lundgren, Säljö och Liberg (2014) *Lärande Skola Bildning, grundbok för lärare*, tredje utgåvan. Natur och kultur: Stockholm

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2019) [Elektronisk resurs]. (2019). Skolverket. Hämtad från

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doctoral dissertation, HLS).

Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro* (Doctoral dissertation, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete).

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2007. Karlstad.

Pramling, N. (2018). Del 3: Poesi och språklek. *Modul: Utforska skriftspråket*, 1-11. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/034_utforska_textvarldar/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M34_Fsk_04A%20_01%20poesi.docx

Pramling Samuelsson, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj, Olsson, Bengt, Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2015). *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Upplaga 3:2. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag

Ryen, A., & Torhell, S. (2004). *Kvalitativ intervju: Från vetenskapsteori till fältstudier* (1. uppl. ed.) Malmö: Liber ekonomi

Sigvardsson, A. (2017). Att läsa fram sig själv: Unga om centrallyrikens betydelse. *Edda*, 104(4), 338–353. doi:10.18261/issn.1500-1989-2017-04-03

Wolf, L. (1995). *Som barn är man alltid diktare. Om lyrik i skolan*. Mitt-högskolan. Inst. För kultur och humaniora, Härnösand. Rapport nr 3.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Wolf, L. (2004). *Till dig en blå tussilago: Att läsa och skriva lyrik i skolan* (2., [utök.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 - Informationsbrev

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Kristianstad, som i vårt examensarbete har valt att belysa lyriken som litterärt och didaktiskt innehåll i svenskundervisningen för årskurs F-3. Du får denna information, då du anmält Dig som deltagande i vår studie.

Studien sker på avancerad nivå och är en del av utbildningen till Grundlärare med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans åk 1–3 vid Högskolan Kristianstad. Den kommer att genomföras med intervjuer under perioden 23/11–27/11 - 2020.

Intervjun kommer att beröra fyra lärarkandidaters uppfattning om lyrik som text och som didaktiskt innehåll i svenskundervisningen. Intervjuerna, som är av semistrukturerad karaktär, sker enskilt via Zoom och tar stöd i en utvald dikt och ett svensksdidaktiskt sammanhang. Intervjuerna beräknas ta cirka 30 minuter och kommer att spelas in samt skrivas ut i text.

Den information som Du lämnar kommer att behandlas och förvaras säkert och inlåst, detta så att ingen obehörig kan få ta del av den. Redovisningen av vår studie kommer att ske så att ingen deltagande kan identifieras, och det avidentifierade resultatet kommer att presenteras i vårt examensarbete.

Deltagandet är av helt frivillig karaktär och Du kan när som helst avbryta din medverkan, utan att någon orsak behöver anges eller att det blir några konsekvenser.

Vi frågar om ett muntligt medgivande innan intervjuens start.

Tack för ditt deltagande, det betyder mycket för både oss och vår studie!

Ansvariga för studien,

Linnéa Andersson

Jeanette Bengtsson

Bilaga 2 - Dikt

Vinterstycke

Spröda hermelinspår

saxas lätt

i åttor på vintersnön

bort dit en bäck slingrar sig fram med vitpälstak.

Här dricker uttern ur isens öga

här där vattenvirveln svarvat upp en

porlande skål.

Hit kommer barnen med röda luvor

För att höra detta sjungande polartak.

Då gräver sig uttern i grottan

Och ser deras ögon i springan.

Harry Martinsson

Bilaga 3 - Intervjuguide

Intervjuguide

Tema erfarenhet

1. Vad är lyrik för dig?
2. Fråga med fasta svarsalternativ (Aldrig-Sällan-Ofta-Mycket ofta):
 - 2.1 – Jag läste och/eller skrev poetiska texter på låg- och mellanstadiet
 - 2.2 – Jag läste och/eller skrev poetiska texter på högstadiet
 - 2.3 – Jag läser lyrik, poesi, dikter m.m. på min fritid
 - 2.4 – Jag skriver lyrik, poesi, dikter m.m. på min fritid
3. Fråga med fasta svarsalternativ (Aldrig-Sällan-Ofta-Mycket ofta):
 - 3.1 – Hur ofta har du stött på lyrik under din utbildning till lärare?
Öppen följdfråga som relaterar till kontext:
 - 3.1.1 – I vilket sammanhang i så fall?

Tema diktanalys

4. Öppen fråga utifrån den didaktiska frågan *vad*:

Vad skulle du vilka att dina kommande elever i förskoleklass och i årskurs 1–3 såg i denna dikt?

Tema kognitiv och språklig utveckling i ett didaktiskt sammanhang

5. Öppen fråga utifrån den didaktiska frågan *hur*:

Hur skulle du planera för denna dikt i ditt klassrum?

6. Öppen fråga gällande argument för lyrik i skolan:

Kan du formulera tre tänkbara positiva effekter av att arbeta med lyrik i skolan?

7. Öppen fråga gällande argument mot lyrik i skolan:

Ser du några hinder med att arbeta med lyrik i skolan?

Öppen följdfråga som relaterar till kontext:

Vad ser du för hinder utifrån ett lärarperspektiv?