

**SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE**  
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

---

## **ATT FÖRSTÅ SIG PÅ ARVID OCH LYDIA**

En studie om hur brevskrivande  
kan användas som ett stöd  
för gymnasieelevers tolkningar  
av *Den allvarsamma leken*

**FÖRFATTARE:**

*Helena Åström*

---



**SKOLPORTEN**

LEDA & LÄRA

**15/2024**



# SAMMANFATTNING

**TROTS ATT SKÖNLITTERATUR** har en naturlig del i svenskämnet, kan det kan vara svårt att stötta eleverna i att tolka den. I den här artikeln beskrivs hur gestaltande skrivande i form av fiktiv brevväxling kan användas som ett stöd för gymnasieelevers tolkning av Hjalmar Söderbergs roman *Den allvarsamma leken*. Syftet är att bidra med kunskap om hur undervisningen kan planeras så att eleverna ges möjlighet att pröva sina initiala tolkningar. Studien utgår ifrån frågeställningen: *Hur kan litterär brevväxling stötta gymnasieelever i deras tolkningar av skönlitteratur?* Det material som analyserats är elevers brevväxling mellan romanens huvudkaraktärer Arvid och Lydia, liksom inspelade elevsamtal från skrivtillfällena. Resultatet pekar på att elever var beredda att ompröva sina initiala tolkningar, samt att tolkningarna gick från att vara stängda till mer öppna.

*Helena Åström* är lärare i svenska, svenska som andraspråk och retorik och arbetar på Kunskapsgymnasiet i Malmö. E-post: [helena.astrom@kunskapsgymnasiet.se](mailto:helena.astrom@kunskapsgymnasiet.se)

Denna artikel har den 5 november 2024 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:  
[www.skolporten.se/forskning/utveckling/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/)

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:  
[www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/](http://www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/)

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se



# INNEHÅLL

<b>INLEDNING</b> .....	7
Bakgrund .....	7
Syfte och frågeställning .....	8
<b>METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	9
Undervisningen .....	9
Material och analys .....	10
<b>RESULTAT</b> .....	11
Exempel 1: Tolkning av pennkniven .....	11
Exempel 2: Tolkning av Lydias relation till Ture .....	12
Exempel 3: Arvids karaktärsdrag .....	12
<b>DISKUSSION</b> .....	15
<b>SLUTSATSER</b> .....	17
<b>REFERENSLISTA</b> .....	19



# INLEDNING

**GENOM SKÖNLITTERATUR LÄR** vi känna såväl oss själva som vår omvärld. Det konstaterar Skolverket i ämnesplanen för svenska på gymnasiet (Skolverket, 2022). I alla gymnasiets svenskkurser förväntas också eleverna läsa skönlitteratur, men exakt vad de ska läsa finns inte reglerat. Urvalet ska vara brett, från olika tider och kulturer, och i ämnesplanen står att eleverna ska ges kunskap om centrala verk, och att litteraturen ska “utmana till nya tankesätt” (Skolverket 2022). Det ställs alltså krav på lärare att med litteraturens hjälp våga utmana elevernas föreställningar om världen. Ett verk som definitivt kan sägas uppfylla dessa kriterier är Hjalmar Söderbergs roman *Den allvarsamma leken* (1912/2019). Den hör till den svenska litteraturens klassiker och beskriver otrohetsaffären mellan huvudkaraktärerna Arvid och Lydia. Verket tar upp ett stoff som kan provocera, skrivet med ett språk som kan

uppfattas som ålderdomligt och svårgenomträngligt. Samtidigt är det en roman som lyfter eviga frågeställningar om kärlek och svek, ofta med formuleringar som lever ett liv långt utanför romanen. Texten är därför relevant i litteraturundervisningen, även om många elever kan behöva stöd i att ta sig an den och för att sätta sig in i karaktärernas drivkrafter. Texten innehåller såväl en mängd symboler som tvetydigheter i händelseförloppet, vilka eleverna måste kunna göra tolkningar av för att tillgodogöra sig texten. Att utveckla elevers förmåga till tolkning är dock svårt, vilket vi som lärare vet. I den här artikeln beskriver jag hur jag lade upp ett arbetsområde kring just *Den allvarsamma leken*, där eleverna jobbade med en litterär brevväxling som en metod för att ge eleverna möjlighet att genom inlevelse i karaktärernas drivkrafter utveckla sina tolkningar av romanen.

## BAKGRUND

**LÄSFORSKAREN MICHAEL TENGBERG** har i en studie (Tengberg, 2019) av hur litteraturundervisning bedrivs, sett att det finns stora brister gällande vilka möjligheter lärare erbjuder elever att utveckla sina kunskaper i att göra skönlitterära tolkningar. En återkommande brist som beskrivs är dels att elevernas alla tolkningar uppmuntras, oavsett hur rimliga de är i förhållande till verket, dels att läraren allt för snabbt redogör för sin egen tolkning. Detta gör att eleverna varken utmanas, utvecklas eller ges några strategier för att själva analysera text på egen hand. Att elevernas analyser inte problematiseras benämns av Tengberg som “den initiala elevtolkningens primat” (Teng-

berg 2019, s. 28). En framgångsfaktor som lyfts för att utmana tolkningsprimatet, och därmed utveckla den analytiska förmågan, är engagerande läsoplevelser och prövande samtal. Som lärare vill jag tillägga att det är viktigt att ha ett stöttande och inbjudande klassrumsklimat och att det därför alltid är en svår balansgång mellan att uppmuntra och utmana elevers förståelse av text. Men jag kan också se att Tengberg har en viktig poäng i att det ofta är nödvändigt att – på ett varsamt sätt – hjälpa eleverna vidare mot att fördjupa sina tolkningar.

En stödstruktur för fördjupade tolkningar av litteratur är olika former av dramatisering, vilket be-

skrivits av läraren och forskaren Jeffrey D. Wilhelm (2009). Wilhelm har undersökt vilka möjligheter som erbjuds när eleverna kliver in i en roll och får sätta sig in i tankarna och känslorna hos berättelsens litterära karaktärer, exempelvis genom att skriva brev eller dramatisera. Han beskriver fiktiv korrespondens som en möjlighet till nya perspektiv, och ökad förståelse för sådant som antyds eller är underförstått i en text, vilket skulle kunna kallas *gestaltande skrivande*. Vidare beskriver Wilhelm (1995) läsning som en aktivitet där läsaren behöver bli delaktig i fiktionen, och menar att motvilliga läsare ofta har svårt att bli just delaktiga. Dessa ser sällan vad som beskrivs mellan raderna i texten, och har svårt att leva sig in i berättelsen. Wilhelms slutsats – som jag försökt omsätta i undervisning – är att dramatiserande uppgifter hjälper dessa läsare att bli mer aktiva och att kliva in i berättelsens värld.

Ett begrepp för att beskriva den dubbla roll som tas när någon både konsumerar (i detta fall läser) ett verk och producerar något (i detta fall brev) utifrån detta är *prosument*. Det används av bland annat litteraturdidaktikerna Stefan Lundström och Christina Olin-Scheller (2010) som beskriver rollen som prosument likt ett tillfälle att testa tankar och skeenden som läsaren inte mött i varken det lästa eller verkligheten. Prosumenten kan till exempel försätta en fiktiv karaktär i en situation för att undersöka hur denna skulle hantera den. Lundström och Olin-Scheller menar att det finns en outnyttjad potential i detta som skolans svenskundervisning bara i liten utsträckning nyttjar. Att låta eleverna kliva in i rollerna som Hjalmar Söderbergs klassiska karaktärer Arvid och Lydia är ett försök att dra nytta av såväl dramatiseringens som prosumentrollens möjligheter.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

**SYFTET MED ARTIKELN** är att bidra med kunskap om hur lärare kan planera och genomföra undervisning så att elever genom eget gestaltande skrivande ges stöd att bredda sina tolkningar av skönlitteratur. Den frågeställning som undersöks är:

- ★ Hur kan litterär brevväxling stötta eleverna i deras tolkningar av skönlitteratur?



# METOD OCH GENOMFÖRANDE

**HÄR REDOVISAS HUR** undervisningen planerades och genomfördes, samt hur data samlades in och analyserades.

## UNDERVISNINGEN

**UNDER TIDEN FÖR** studien, arbetade jag och en gymnasieklass som jag undervisade i kursen Svenska 3 på Samhällsprogrammet, med temat otrohet i litteraturen. Slutprodukten, det arbete eleverna examinerades på, var en komparativ analys av hur otrohet skildras i *Den allvarsamma leken* av Hjalmar Söderberg och *Bränn alla mina brev* av Alex Schulman. För att förbereda eleverna för den uppgiften ville jag att de skulle öva sig i fördjupad karaktärsanalys och -förståelse vilket motiverade att undervisningen innehöll ett moment där eleverna skulle skriva brev ur litterära gestalters perspektiv.

Momentet inleddes med att eleverna fick bekanta sig med kända exempel på otrohet i litteraturen och de fick se en filmatisering av *Anna Karenina* samt ta del av en tolkning av Dantes beskrivning av Paolo och Francesca. Därefter fick de resonera kring såväl hur de själva såg på otrohet i olika sammanhang, som hur det beskrevs i verken, varpå läsningen av *Den allvarsamma leken* inleddes. Den pågick under sex veckor och eleverna hade läsanvisningar till varje vecka. Läsning av valda sidor redovisades i form av boksamtal eller kortare skriftliga uppgifter. Parallellt med detta arbetade vi gemensamt med läsning av vissa kapitel. Eleverna fick också se inledningen av en filmatisering av romanen, samt läsa ett utdrag ur Gun-Britt Sandströms roman *För Lydia* (1973), där Söderbergs berättelse skrivs om ur Lydias perspektiv.

Efter avslutad läsning fick eleverna i grupper om två, eller i ett fall tre, skriva två brev under vardera en lektion. Det första brevet var från Arvid till Lydia, och det andra brevet var ett svar från Lydia. Vid det andra skrivtillfället fick eleverna ta del av en annan grupps brev och besvara det. Detta innebar att de fick förhålla sig till en annan grupps tolkning av Arvid och vad som hänt i romanen. I uppgiften ingick också att diskutera huruvida de ansåg att den andra gruppen gjort en rimlig tolkning av Arvid eller inte, och instruktionen var att breven skulle skrivas utifrån vad eleverna tror att karaktärerna upplever efter att romanen är slut.

## MATERIAL OCH ANALYS

**ÄVEN OM UNDERVISNINGEN** innefattade flera litterära verk och författare, är det material som analyseras i denna artikel av utrymmesskäl begränsat till arbetet med romanen *Den allvarsamma leken*. Materialet består av totalt åtta brev mellan 300 och 500 ord långa, skrivna av eleverna. De samtal eleverna förde under tiden breven skrevs spelades in vilket resulterade i åtta inspelade samtal med en varierande längd på 17–58 minuter. Breven skrevs gemensamt i grupper om två eller tre elever och utgör en brevväxling mellan romanens två huvudkaraktärer, Arvid och Lydia. Fyra brev är skrivna ur Arvids perspektiv och de andra fyra ur Lydias. Uppgiften genomfördes i en grupp med 18 elever, vilket innebär att alla brev och samtal inte använts i analysen. Det beror på att artikeln fokuserar på de förändrade tolkningar eleverna gjorde under och mellan det första och andra skrivtillfället. Flera skrivgrupper gick på grund av bland annat sjukdom inte att hålla ihop vid de båda skrivtillfällena. För de grupperna är det inte möjligt att se huruvida de gör en ny tolkning eller inte, och dessa gruppers brev och samtal ingår därför inte i undersökningen.

Studien har ingått som en del av ett större forskningsprojekt inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS). Forskningsprojektet har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2023-04194-01) i en generell ansökan som innefattar denna studie. Alla elever som förekommer i min studie har fyllt 18 år och gett sitt skriftliga godkännande att delta. I samband med godkännandet informerades eleverna om att deltagandet var frivilligt och att deltagandet kan avbrytas när eleven så önskar, och att elevens identitet skyddas, i enlighet med Etikprövningsmyndighetens beslut och Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer för god forskningssed.

Materialet behandlades så att breven samlades in och samtalen spelades in och transkriberades. Därefter

har de aspekter av romanen som eleverna diskuterade vid båda skrivtillfällena identifierats och jämförts för att se huruvida det sker en förändring jämfört med deras första analys. Jag har i analysen också undersökt på vilket sätt eleverna förhållit sig till de aspekter de tar upp, det vill säga om samtalen ger intryck av mer eller mindre tvärsäkra tolkningar, eller om eleverna är mer öppna och problematiserande kring olika sätt att tolka texten.

För överskådlighet kommer det första brevet från Arvid till Lydia att benämnas Brev 1, och brevet från Lydia till Arvid Brev 2. Grupperna och eleverna har kodats såsom framgår av tabell 1.

**Tabell 1:** Koder för de i studien ingående eleverna och grupperna.

GRUPP 1	GRUPP 2	GRUPP 3	GRUPP 4
Elev A Elev B Elev C	Elev D Elev E	Elev F Elev G	Elev H Elev I

# RESULTAT

**RESULTATET AV UNDERSÖKNINGEN** visar att eleverna gick från att vid det första skrivtillfället göra relativt stängda tolkningar, till att vid det andra ompröva

dessa och göra mer öppna tolkningar. Nedan följer tre exempel från elevsamtalen på hur denna förflyttning tog sig uttryck.

## EXEMPEL 1: TOLKNING AV PENNKNIVEN

I **DET SISTA** kapitlet av *Den allvarsamma leken* väljer Arvid att sätta sig på tåget och lämna staden och därmed Lydia. Lydia kommer dock till stationen för att ta farväl och ger då Arvid en pennkniv i avskedsgåva. Det är i romanen oklart varför han får just en kniv och eleverna fäste relativt mycket vikt vid att diskutera hur de skulle låta Arvid reagera på presenten. Samtliga elever i de undersökta grupperna tolkade inledningsvis, vid det första grupptillfället, Lydias handling som något negativt eller rentav fientligt. Exempelvis sade elev A: "Det är hat! Du vill inte få någon tillbaka och få någon att förlåta dig om du får en kniv." Elevens tolkning är om inte ensidig så åtminstone bestämd; eleven slår fast att handlingen "är hat" och den efterföljande motiveringen framstår som en given förklaring snarare än som en tolkning öppen för diskussion. I brevet formulerar gruppen det:

*Frågan om varför jag fick pennkniven av dig har inte släppt mina tankar. Det är som om du har sett något inom mig som jag själv inte riktigt förstår. Hjälp mig att förstå vad jag har gjort för att förtjäna denna pennkniv. (Grupp 1, brev 1)*

Gruppen uttrycker alltså tydligt att pennkniven är något negativt, även om den inte uttryckligen förknippas med just hat. I brevet de får läsa lektionen efteråt är inställningen till kniven relativt vag, men strider inte mot den första gruppens tolkning:

*En pennkniv? Vad borde detta betyda? Vad betyder det egentligen? Är det ett farväl för allt vi delat tillsammans? Lydia, jag är kluven. (Grupp 2, brev 1)*

Gruppen som tidigare uttryckt att kniven "är hat" ställs nu på nytt inför frågan om knivens betydelse, och trots att det brev de ska besvara inte i någon egentlig mening problematiserar detta gör eleverna denna gång en helt annan tolkning. Elev A säger: "Pennkniven för mig, symboliserar typ, det var inget farväl eller avslut [...] Det är typ en hint eller vad ska man säga, som förmedlar hur stark deras relation är." Samma elev som först tolkat kniven som hat ändrar alltså uppfattning i mötet med en annan grupps brev och ser då snarare kniven som något kopplat till kärlek, trots att ingen ifrågasatt hennes initiala tolkning. Om det kan tyckas tvärsäkert att vid det första skrivtillfället säga "Det är hat!", verkar eleven dock mer prövande vid det andra när hon ser kniven som "typ en hint". Hon gör alltså inte bara en ny tolkning, utan också en mer öppen sådan.

## EXEMPEL 2: TOLKNING AV LYDIAS RELATION TILL TURE

**ETT ANNAT EXEMPEL** på att elever för andra resonemang vid det andra skrivtillfället är i samtalet som en grupp har gällande Lydias förhållande till karaktären Ture. Ture är Lydias älskare under en period, men eleverna är oense kring vilka känslor hon egentligen har för honom. Grupp 3 tolkar Arvids avsked i slutet av romanen som en effekt av att Lydia verkligen älskar en annan. Elev F säger: "Lydia gillar en annan. Hon kommer inte vara med Arvid [...] Hon skrev ju att hon gillar en annan i slutet." I deras brev till Lydia låter de Arvid formulera detta som ett svek från Lydia:

*Trots allt du har gjort mot mig är du fortfarande det enda jag kan tänka på. Om jag hade skilt mig med Dagmar och gift mig med dig hade det då varit bra mellan oss? Ställer mig själv alltid den frågan som jag inte kan få svar på. Jag levde ett dubbelliv i ångest för att få vara med dig, men ändå svek du mig. (Grupp 3, brev 1)*

Gruppen gör alltså tolkningen att Lydia älskar Ture och att Arvid uppfattar detta som ett svek. Den grupp vars brev de får ta del av och svara på gör en liknande tolkning och skriver i sitt brev från Arvid att Lydias förhållande till Ture är en av anledningarna att han väljer att resa ifrån henne:

*För mycket gick fel, du var otrogen mot mig x antal gånger, och jag försökte undfly mina känslor, trots att det krossade mig gång på gång. (Grupp 2, brev 1)*

Lydias agerande beskrivs alltså av båda grupperna som svekfullt. När de diskuterar varandras brev är de

däremot öppna för att Lydia kanske inte älskar Ture, utan diskuterar relationen dem emellan snarare som en konsekvens av att Arvid fortfarande är gift.

*F: Jag vill få med något om att hon var med någon annan för att han inte hade tid med honom?*

*Lärare: Det är den här Ture. Är hon kär i honom, tror ni?*

*G: Nej. Alltså, jag tror hon ville bara få någon eftersom hon kände att det inte finns någon framtid för henne och Arvid. (Grupp 3, brev 2)*

Samma grupp som vid det första brevet tolkade förhållandet till Ture som äkta kärlek och ett svek från Lydia, gör här alltså en annan tolkning. Vid första tillfället konstaterade eleverna att Lydia var kär i Ture för att "hon skriver det i slutet", medan de nu tror att det kan vara på ett annat sätt. En liknande förändring sker i den andra gruppens tolkning av händelserna, och också de uttrycker då en annan tolkning av Lydias agerande, men också de tror denna gång:

*Alltså hon vill få det sagt nu när Arvid ändå ska åka. Att han ska tänka på henne. Men ja. Men jag tror inte hon vill erkänna det för honom utan hon kommer att låtsas att hon älskar han den andra. Ture. (Grupp 2, brev 2)*

Trots att ingen av grupperna har konfronterats med en annan tolkning gör de alltså själva en omtolkning av händelseförloppet när de diskuterar en annan grupps brev.

## EXEMPEL 3: ARVIDS KARAKTÄRSDRAG

**ETT ANNAT EXEMPEL** på hur elever rör sig mot en annan och mer öppen tolkning är när en grupp diskuterar Arvids karaktärsdrag och hur dessa bäst fångas. Också detta beskrivs annorlunda vid det första och andra brevet. Gruppen resonerar sig fram till att Arvid vill vara snäll i brevet till Lydia och be om ursäkt för

den roll han spelat i deras uppbrott. I brevet formuleras det:

*Jag vill först och främst be om ursäkt för hur jag har uttryckt mig gällande din situation med andra män. Jag sa det jag sa för att jag var sårad och ledsen men*

*såklart hade jag kunnat formulera mig på ett annorlunda sätt. Jag har varit kär i dig och är det än idag. Jag kommer aldrig glömma dig. Om jag har gjort dig illa eller sårat dig vill jag att du förlåter mig. (Grupp 4, brev 1)*

Arvid är alltså tydligt ångerfull och ber om förlåtelse. I det brev de ska besvara uttrycks detta på ett liknande sätt och eleverna låter Arvid skriva att han gjort fel och inte vill skuldbelägga Lydia. När eleverna som tidigare uttryckt en liknande uppfattning ställs inför detta brev, förändras emellertid deras första beskriv-

ning av Arvid. Elev H säger: "Jag tycker att han [Arvid] delvis hade kunnat skriva nåt i stil med detta, men han anklagar sig själv väldigt mycket vilket han inte gjorde i boken på det sättet." Vid mötet med en annan grupps brev förändrar eleven alltså sin uppfattning om Arvid som någon som vill vara snäll och be om ursäkt, trots att inte heller denna elev ställts mot en annan tolkning än den hon själv gjort vid första tillfället. Eleven säger dock att hon *delvis* tror att Arvid hade kunnat skriva brevet, vilket kan ses som ett sätt att vara mer försiktig i den andra tolkningen.



# DISKUSSION

**ELEVERNAS TOLKNINGAR AV** centrala aspekter från romanen förändrades från det första skrivtillfället till det andra. Eftersom ingen undervisning eller ytterligare läsning skedde mellan dessa två tillfällen kan de nya tolkningarna alltså inte bero på något jag som lärare gjorde mellan skrivtillfällena. Frågan är då vad det istället var som ledde fram till omtolkningen? En möjlighet är att det helt enkelt berodde på att eleverna gavs ytterligare en möjlighet att tänka efter och att utmana sina initiala tolkningar. Mer vana läsare hade eventuellt varit mer nyanserade och prövande redan vid det första skrivtillfället, medan de mer ovana eleverna kanske inte har samma vana att pröva olika idéer. För att använda Tengbergs ord skulle det då kunna vara den initiala elevtolkningens primat som utmanas efter prövande samtal. En annan möjlighet är att eleverna, som litterära prosumenter, satte sig in i Lydias perspektiv när de skrev det andra brevet och därför tolkar händelserna mer till hennes fördel. I de tre redovisade exemplen sätts Lydia i mer smickrande dager i den andra tolkningen, vilket talar för att omtolkningen beror just på detta. Det skulle alltså kunna handla om att det dramatiserande inslaget som brevskrivandet innebar hjälpte eleverna att försätta sig i Lydias position, vilket de kan ha haft svårt att göra tidigare. Prosumentrollen möjliggör också för eleverna att testa nya tankar, och kanske uppmuntrar den också till att ompröva de slutsatser man tidigare kommit fram till.

Ett tredje alternativ till den nya tolkningen är att den andra gruppens brev påverkade, trots att det inte fanns några nya tolkningar i dessa. Breven erbjuder likafullt eleverna något att ta spjörn emot, och kanske är det motiverande att argumentera emot andras tolkningar och förhålla sig självständigt. Att det är just elever som gjort dessa gör då eventuellt att eleverna känner en större frihet att säga emot jämfört med om läraren hade gjort tolkningen. Här kan man alltså se ett intressant samspel mellan elevernas/prosumenternas olika tolkningar.

Det går inte att säga att elevernas tolkningar vid det andra skrivtillfället är fördjupade eller mer riktiga än de som görs vid det första tillfället. Däremot ser eleverna tolkningsmöjligheter som de tidigare inte såg och de uttrycker sig försiktigare, vilket kan ses som att de denna gång är öppnare för att problematisera romanens innehåll. Det bör också nämnas att romanen inte ger något tydligt svar på hur de aspekter som lyfts fram i resultatet (kniven, Lydias förhållande till Ture och Arvids karaktär) ska tolkas. Vad Lydia egentligen har för avsikt med att ge Arvid en pennkniv, eller hur hon verkligen känner för Ture går inte att säga helt säkert. Det faktum att eleverna uttrycker sig mer prövande vid det andra skrivtillfället kan därför ses som ett framsteg i sig, och som att de då visar en större förståelse för romanens tvetydigheter.





# SLUTSATSER

**STUDIEN VISAR ATT** elever är kapabla och beredda att pröva sina tolkningar av skönlitteratur. För att lärare inte ska stänga tolkningsutrymmet med sin egen analys kan det vara ett alternativ att istället låta eleverna reagera på varandras tolkningar, i detta fall i form av brev. Resultatet antyder att det är av mindre betydelse hur andra elever tolkat verket, utan att denna tolkning snarare erbjuder ett tillfälle att återigen reflektera. Många elever möter kanske främst varandras tolkningar i olika typer av textsamtal där de dels förväntas prestera inför läraren, dels måste förhålla sig till det sociala spelet där exempelvis en mer tongivande elev på samma sätt som en lärare lätt kan begränsa tolkningsalternativen. En brevväxling kan då erbjuda en möjlighet att under mer avslappnade former utforska romanen och dess tolkningsutrymmen, eller för att som eleverna i studien gjorde, gå från stängda till mer öppna tolkningar.



# REFERENSLISTA

- ★ Lundström, S. och Olin-Scheller, C. (2010). ”Narrativ kompetens: En förutsättning i multimodala textuniversum?”, *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 107–117. DOI: 10.54797/tfl.v40i3-4.11926.
- ★ Skolverket (2022). *Ämnesplan i svenska*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> [2024-10-08]
- ★ Söderberg, H. (1912/2019). *Den allvarsamma leken*. 9:e uppl., Stockholm: Bonnier Pocket.
- ★ Tengberg, M. (2019). ”Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet”, *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). DOI: 10.23865/njlr.v5.1488.
- ★ Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsred 2024*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html> [elektronisk resurs].
- ★ Wilhelm, J. D. (1995) “The drama of engaged reading: Extending the reader through classroom story drama”, *Reading & Writing Quarterly*, 11(4), 335–358. DOI: 10.1080/1057356950110402.
- ★ Wilhelm, J. D. (2009). *Text och drama: drama som fördjupning av den skönlitterära läsningen*. Göteborg: Daidalos.



**SKOLPORTEN**