

# ”Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en.” Elever i årskurs nio resonerar om litteratursamtal.

*Eva Hesslow*

## ABSTRACT

Research has shown that literature discussions can scaffold pupils' understanding of texts, but there are few studies focusing pupils' perception of such discussions. This article is based on interviews with pupils in the ninth grade and aims to contribute with further understanding of literature discussions in grades 7-9. The main focus lies on how the pupils reflect on their usage of reading strategies and discussion strategies. A tool based on Bernstein's conceptual pair, vertical and horizontal discourse, is used to analyse the pupils' reflections on literature discussions. The result shows that literature discussions seem to enable a movement towards a vertical discourse, which represents a school-valued, specialised discourse rather than an informal one. It is suggested that, in relation to literature discussions, teaching should include both reading strategies and discussion strategies.

**Keywords:** literature discussions, reading strategies, discussion strategies, student perspective, vertical discourse

## EVA HESSLOW

*Masterexamen i pedagogiskt arbete,  
universitetsadjunkt i svenska*

*Sektionen för förskolläro- och  
lärarutbildning*

*Högskolan i Borås*

*E-post: [eva.hesslow@hb.se](mailto:eva.hesslow@hb.se)*

## INTRODUKTION

Elever förväntas idag vara alltmer kompetenta vad gäller att läsa och förstå olika slags texter, vilket framgår av kursplanen för svenskämnet (Skolverket, 2018). De internationella mätningar som genomförts under senare år har dock visat på en försämring av svenska elevers läsförståelse. Resultaten från 2015 års PISA-undersökning, som presenterades i december 2016, kom därför som något av en lättnad för många i den svenska skolvärlden. För första gången på flera år syntes en viss förbättring (Skolverket, 2016). I december 2019 presenterades resultatet av 2018 års PISA-undersökning (Skolverket, 2019b), vilket bekräftade den positiva utvecklingen gällande elevernas kunskapsresultat. Skolverket konstaterar dock också att mycket återstår att göra, främst vad gäller likvärdighet och alla elevers möjligheter att ta del av de kunskaper som skolan erbjuder.

Internationell såväl som svensk forskning (exempelvis Olin Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Reichenberg, 2008; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011) har visat att elevers läsförståelse kan stödjas genom väl strukturerade litteratursamtal och med hjälp av forskningsbaserade modeller. Exempel på en modell som visat sig framgångsrik är *Reciprocal Teaching (RT)* (Palincsar & Brown, 1984), innehållande fyra strategier; *förutspå*, *reda ut oklarheter*, *ställa frågor* och *sammanfatta*. Inom RT ses det som betydelsefullt att lärare undervisar om och modellerar användning av läsförståelsestrategier. I en svensk skolkontext har RT fått stort genomslag, främst genom projektet *En läsande klass* där de så kallade *Läsfixarna* används. I En läsande klass betonas även förmågan att *visualisera* (Keene & Zimmermann, 2003). I Sverige har också *Chambers modell* för boksamtal (Chambers, 2014) blivit flitigt använd. I denna modell ingår så kallade *grundfrågor* för att uttrycka *gillanden* och *ogillanden*, utbyta *frågetecken* och göra olika slags *kopplingar*. Ett alltför ensidigt användande av modeller har dock kritiserats för att undervisningen riskerar att fokusera på isolerad färdighetsträning och inte på en flexibel strategianvändning med syfte att utveckla en fördjupad läsförmåga (Liberg, 2016; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011; Westlund, 2015).

Fram tills för några år sedan hade forskningen om skolans litteratursamtal sällan fokus på äldre elevers läsning (Reichenberg, 2012). Inom svensk skolforskning märks nu ett ökande intresse för denna grupp (se exempelvis Halleson 2016; Olin-Scheller & Tengberg 2016; Tengberg 2011; Varga 2017). Vidare har tidigare forskning sällan utgått från ett elevperspektiv (Certo, 2011; Certo, Moxley, Refitt & Miller, 2010). Enligt Evans (2002) är det ironiskt att elevers röster saknas i studier av litteratursamtal och Certo et al. (2010, s. 245) betonar vikten av att låta elevröster höras i forskning om litteratursamtal:

If the intention is to gain knowledge of how or how well students learn from and take ownership of their learning in literature discussion groups, we need to honor students' voices at least as much as project what researchers think students perceive about their experiences interacting within small classroom discussion groups.

Ovanstående citat utgör en viktig utgångspunkt för föreliggande artikel, där röster från elever i årskurs nio utgör empirin. Inom svensk läsforskning finns få studier där elevintervjuer inkluderats i studier av elevers läsning (se dock Halleson, 2016; Lindholm, 2019; Tengberg, 2011, 2014). Det föreligger således ett behov av fortsatta studier gällande äldre elevers resonemang om litteratursamtal. Den här artikeln syftar till att med hjälp av elevröster bidra med ytterligare förståelse av högstadiets litteratursamtal och följande forskningsfrågor har bildat utgångspunkt för artikeln:

- Hur resonerar elever i årskurs nio om betydelsen av litteratursamtal?
- Vilken betydelse har läsförståelsestrategier enligt dessa elever?
- Vilken betydelse har samtalsstrategier enligt dessa elever?

Värt att notera är att artikeln bygger på elevers egna utsagor. Artikeln begränsas därigenom till att bidra med exempel på hur elever i slutet av årskurs nio själva beskriver litteratursamtalens betydelse och sin strategianvändning.

## Läsförståelse

Begreppet läsförståelse är ett omfattande begrepp, som i föreliggande artikel begränsas till att gälla skriven text, trots att läsförståelse idag exempelvis även innefattar förståelse av multimodala texter. Väsentligt i definitioner av läsförståelse är det aktiva och skapande arbete som krävs (se exempelvis Lundberg & Reichenberg, 2008). I artikeln används den definition av läsförståelse som ges i PISA-undersökningarna:

en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och yttlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet (Skolverket, 2016, s. 10).

Ett av skolans uppdrag är att skapa förutsättningar för elever att uppnå en sådan läsförståelse, vilket gör det angeläget att undersöka hur elever resonerar om skolans litteratursamtal.

## Läsförståelsestrategier

I samband med läsförståelse är även begreppet *läsförståelsestrategier* centralt. I artikeln används begreppet gällande strategier som används av läsare när avkodningen inte längre utgör någon större svårighet men när förståelsen och tolkningen av texten behöver stödjas.

Detta sätt att betrakta läsförståelsestrategier ligger i linje med Afflerbach, Pearson och Paris (2008, s. 368), vilka definierar *reading strategies* som

[...] deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. [...] the reader's deliberate control, goal-directedness, and awareness define a strategic action. [...] Being strategic allows the reader to examine the strategy, to monitor its effectiveness, and to revise goals or means if necessary.

I denna definition synliggörs betydelsen av en medveten och målinriktad strategianvändning, vilket kan relateras till ovanstående definition av läsförståelse.

## Samtalsstrategier

Utöver läsförståelsestrategier betonas i internationell forskning betydelsen av samtalsstrategier. Exempelvis framhåller Certo (2011) att lärare i samband med litteratursamtal utöver läsförståelsestrategier bör medvetandegöra elever om samtalsstrategier. Undervisning om samtalsstrategier tycks dock inte ha fått samma genomslag i Sverige som undervisning om läsförståelsestrategier (Varga, 2017). I föreliggande artikel utgör elevers resonemang om samtalsstrategier en viktig del av empirin och samtalsstrategier definieras här som strategier som på olika sätt bidrar till att föra samtal framåt och fördjupa diskussionen (jämför Mercer, 1996; Rojas Drummond & Peon Zapata, 2004). Rojas Drummond och Peon Zapata synliggör att begreppet innefattar förmåga att uttrycka och dela med

sig av egna idéer, förmåga att lyssna på och respektera andras åsikter samt förmåga att hitta belägg för och motivera egna tolkningar liksom att efterfråga andras åsikter och be dem motivera sina tolkningar. Rojas Drummond och Peon Zapata betonar även betydelsen av konsensus, något som inte alltid är en självklarhet i samband med litteratursamtal. I föreliggande artikel betraktas även förmåga att använda ett metaspråk och specialiserade begrepp som en väsentlig del av interaktionen i litteratursamtal.

I kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2018) nämns begreppet samtalsstrategier inte alls till skillnad från begreppet lässtrategier. I det förslag till nya kursplaner för grundskolan som presenterats av Skolverket (2019a) har det centrala innehållet för årskurs 7-9 under *Tala, lyssna och samtala* utökats med följande skrivning: ”Olika former av samtal. Att delta aktivt genom att uttrycka känslor, tankar och kunskaper, lyssna, ställa frågor och föra resonemang, samt formulera och bemöta argument”. I denna formulering betonas således förmågor som innefattas i denna artikels definition av samtalsstrategier.

## Metakognition och metaspråk

I tidigare citerad definition av läsförståelsestrategier liksom i Certos (2011) resonemang om samtalsstrategier framhålls en medveten strategianvändning. En sådan medveten strategianvändning rymms inom begreppet *metakognition*. Flavell (1976, s. 232) beskriver metakognition som ”one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e. g. the learning-relevant properties of information or data”. Att vara metakognitiv betraktas som en betydelsefull aspekt av läsförståelse (se exempelvis Certo et al., 2010; Olin-Scheller och Tengberg, 2017; Tengberg, 2011; Varga, 2015). Metakognition kan i detta sammanhang förstås som förmåga att medvetet välja lämpliga strategier och som förmåga att kommunicera och problematisera sin egen strategianvändning.

Clark (2009) samt Annmarkrud och Bråten (2012) visar dock att elever sällan är medvetna om sin strategianvändning, vilket kan betraktas som problematiskt och stärker behovet av undervisning, vilket även Olin-Scheller och Tengberg (2017) betonar. Olin-Scheller och Tengberg efterlyser undervisning som bygger på metakognitiva aspekter och på kunskap om forskning om läsutveckling och läsundervisning. Resonemanget ligger i linje med Liberg (2016) som betonar vikten av att lärare gör väl avvägda didaktiska val och med Halleson (2016, s. 21) som framhåller betydelsen av att ”arbete med att lässtrategier sker i konkreta textrelaterade undervisningssituationer”. Halleson betonar att ett sådant arbetssätt dels bidrar till att strategiundervisning inte riskerar att bli en isolerad färdighetsträning, dels ger elever möjlighet till vad som kan ses som ett mer metakognitivt förhållningssätt till den egna strategianvändningen. Även Berne och Clark (2006, s. 685) framhåller undervisningens betydelse för att elever ska kunna utveckla ”strategic comprehension processes that will transfer across texts and time”, vilket kräver ett metakognitivt förhållningssätt.

Tidigare forskning (Clark 2009; Keene & Zimmermann 2013; Westlund 2013) betonar även vikten av att elever får tillgång till ett akademiskt språk och korrekta begrepp för att uttrycka sina tankar och förmedla sin läsförståelse, ett metaspråk i relation till läsning. Enligt Clark (2009) kan elever genom att använda ett mer strategiskt språk bli medvetna om sin egen strategianvändning. I föreliggande artikel diskuteras elevers användande av ett metaspråk dels i form av begrepp för att beskriva olika strategier, dels i form av begrepp för att samtala om litteratur och kommunicera litterär förståelse.

## Elevröster i tidigare forskning om litteratursamtal

Inledningsvis beskrevs att elevröster sällan hörs i tidigare forskning om litteratursamtal och att bland annat Evans (2002) efterlyser forskning utgående från elevers resonemang. Inom svensk läsforskning har dock Tengberg (2011, 2014) intervjuat högstadieelever om deras uppfattning om litteratursamtal som de deltagit i. Dessa elever har en huvudsakligen positiv uppfattning om samtalen, vilka de bland annat menar kan förtydliga olika aspekter av texten. Det framkommer emellertid att eleverna inte alltid uppfattar samtalen som något ”riktigt arbete” utan mer som ”bara en diskussion” (Tengberg, 2011, s. 302). Även Halleson (2016) inkluderar elevröster och konstaterar att goda läsare har förmåga att använda en bred repertoar av lässtrategier samt är medvetna om vilka strategier som passar att använda i samband med läsning av olika texter. Till skillnad från i Hallesons studie representerar elevrösterna i denna artikel inte någon specifik kategori av läsare. Också Lindholm (2019) har intervjuat elever och fokuserat på lässtrategiers betydelse för flerspråkiga elevers utveckling av läsförståelse på svenska. Lindholm konstaterar att undervisning om lässtrategier kan stötta flerspråkiga elevers läsförståelse. Lindholm synliggör dock att eleverna inte använder alla de strategier som ingått i undervisningen samt att de ibland använder andra strategier och även hon betonar behovet av metakognition.

Efter den samlade genomgång som inlett den här artikeln kan det sammantaget konstateras att det föreligger ett behov av fortsatta studier med fokus på litteratursamtal, särskilt gällande äldre elevers resonemang om samtalen.

## MATERIAL OCH METOD

Empirin till föreliggande artikel har inhämtats i anslutning till ett avslutat fyraårigt aktionsforskningsbaserat skolutvecklings- och följeforskningsprojekt, vars övergripande mål var att utveckla metoderna gällande litteratursamtal. I projektet följdes läsundervisningen i två klasser från årskurs sex till och med årskurs nio. I dessa klasser gick sammanlagt 34 elever och varje klass undervisades av två svensklärare, en med huvudsakligt ansvar och en som deltog vid minst ett lektionstillfälle per vecka. När projektet genomfördes arbetade jag som svensklärare vid den aktuella skolan. Jag hade huvudansvaret för svenskundervisningen i en av klasserna, medan den andra klassen undervisades av två kollegor. Varga (2013, 2015, 2016, 2017) samt Hesslow (2014) har tidigare beskrivit och analyserat olika aspekter av detta projekt.

I artikeln beskrivs och diskuteras resultatet av nio enskilda tematiskt öppna intervjuer, genomförda med slumpvis utvalda elever från båda klasserna i slutet av årskurs nio. Jag valde att intervju elever från båda klasserna och motiverar valet att intervju mina egna elever med att det gav möjlighet att låta röster från båda klasserna höras. Inom aktionsforskning är det vanligt att man studerar den egna undervisningen, vilket ibland har kritiserats (se exempelvis Tengberg, 2011). I mitt val har jag bland annat tagit stöd i Carlgrens (2011) resonemang om olika former av forskning inom skolans värld. Carlgren (2011) efterlyser en praxisutvecklande forskning och menar att det finns ett behov av att ”[åter]skapa en tradition av lärardrivet forsknings- och utvecklingsarbete i skolorna” (s. 68). Den intervjustudie som beskrivs i artikeln kan ses som ingående i en sådan tradition. Vidare menar Carlgren att sådan forskning bör skapa förutsättningar för elevers lärande och att resultaten kan ”fördjupa förståelsen av särskilda situationer” (s. 75). I artikeln betraktas litteratursamtal som en sådan särskild situation. De svar jag fick från mina egna elever skulle givetvis kunna tolkas som mindre tillförlitliga, men min förhoppning är att mitt sätt att redovisa intervjuerna bidrar till att öka studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

Tematiskt öppna intervjuer beskrivs av Aspers (2011) som intervjuer som liknar samtalets logik. I intervjuerna användes en intervjuguide utgående från studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguidens teman, exempelvis *elevledda samtal*, syftade till att undersöka elevernas resonemang om litteratursamtal och strategianvändning och frågorna gav möjlighet till följdfrågor. Utöver individuella intervjuer genomfördes också en gruppintervju i anslutning till ett elevlett litteratursamtal i grupp. Gruppen hade satts samman av klassens lärare och två av eleverna i denna grupp intervjuades också enskilt. Alla intervjuer genomfördes av mig under skoltid och spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på min dator. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och direkt efter transkriberingen vidtog kodningsarbetet. I inledningsskedet användes en induktiv kodning som byggde på studiens syfte och först därefter analyserades resultatet i relation till aspekter synliggjorda i tabell 1. Exempel på en kod som tidigt gick att identifiera var *nytta* med olika underkoder, exempelvis *överförbarhet*. Fortsättningsvis kunde överförbarheten relateras till andra underkoder, bland annat *andra ämnen* och därefter till det som i tabellen betecknas som *kontextberoende* eller *kontextberoende* förhållningssätt.

Eleverna som intervjuades hade under fyra år inom ramen för ordinarie undervisning deltagit i ett stort antal litteratursamtal, lärarledda såväl som elevledda. Asplund Carlsson (2012, s. 207) framhåller betydelsen av studier genomförda i "autentiska klassrum", vilket gäller för samtalen som diskuteras i denna artikel. Eftersom elevernas resonemang inte diskuteras utifrån ett genusperspektiv används i resultatredovisningen namn som kan betraktas som könsneutrala samt pronomenet *hen*.

## TEORIRAM OCH ANALYSVERKTYG

I den definition av läsförståelse som används i PISA-undersökningen betonas att läsförståelse skapar möjligheter till personlig utveckling och deltagande i samhället (Skolverket 2016). Denna definition kan även innefatta möjligheter till social förändring och tillträde till akademiska studier. Elevernas resonemang diskuteras i föreliggande artikel med hjälp av begrepp hämtade från Bernsteins kodteori (Bernstein 1999, 2000) eftersom Bernsteins teori ingår i en utbildningssociologisk tradition, där ett av målen är just social förändring. Bernsteins teori har av Bourne (2003), Norlund (2009) samt Olin-Scheller och Tengberg (2017) framhållits som lämpad för att studera frågor relaterade till elevers läsning.

I artikeln används begreppspar *vertikal* och *horisontell diskurs* (Bernstein 1999). Detta begreppspar har inom svensk skolforskning tidigare exempelvis använts av Norlund (2013) för analys av klassrumsdebatt och av Olin-Scheller och Tengberg (2017) för analys av undervisning om kritisk läsning. Begreppspar utvecklades för att skapa möjlighet att differentiera såväl inom som mellan de kunskapsformer som Bernstein när det gäller "the educational field" (Bernstein 1999, s. 158) benämner *school(ed) knowledge* respektive *common sense knowledge*. Skillnaderna mellan vertikal och horisontell diskurs beskrivs av Bernstein som att olika former av kunskap kommer till uttryck i de olika diskurserna. Vertikal diskurs ses som en form av mer specialiserad kunskap och kännetecknas bland annat av att vara mindre kontextberoende. Kunskaper och förmågor betraktas som överförbara och kan användas i andra sammanhang än de ursprungliga. Den horisontella diskursen skiljer sig från den vertikala genom att kunskaper är starkt uppdelade, segmenterade och kontextberoende. Kunskaper betraktas inte som överförbara till andra kontexter och de kan därigenom inte heller antas bidra till social förändring. Bernsteins teori erbjuder flera begrepp, utöver vertikal och horisontell diskurs. Det kan självklart ifrågasättas hur relevant det är att ur en omfattande begreppsbank bryta

ut ett enskilt begreppspår, men detta är alltså inte något nytt tillvägagångssätt. Bernstein betraktade inte själv vertikal och horisontell diskurs som skarpt avgränsade men de har ofta kommit att uppfattas så, vilket Maton (2009) synliggör. Maton menar att Bernsteins diskursbegrepp kan kritiseras för att alltför starkt betona skillnaderna mellan diskurserna och han resonerar därför om olika grader av kontextberoende i relation till social och kulturell kontext.

Litteratursamtal ingår i en undervisningskontext där elever ska erbjudas möjlighet att utveckla en språklig och litterär repertoar, efterfrågad både i skolans värld och av samhället i stort. Det är därför, menar jag, väsentligt att skolans undervisning syftar till att stödja en vertikalt orienterad diskurs, vilket stämmer överens med Bourne (2003) som betonar den vertikala diskursens särställning i samhället. Bourne framhåller att undervisning är avgörande för att stödja elevers tillträde till alla diskurser samt möjliggöra överföring av kunskaper mellan olika diskurser och sammanhang:

In order to develop ways of analysing the world and their own position in society, and to 'voice themselves' using, and in the processes perhaps transforming, all the discourses available to them (Bourne, 2003, s. 518).

Certo (2011) resonerar på liknande sätt och betonar att undervisning kan bidra till att elever utvidgar det hon benämner diskursmönster och själva tar makten över sin läsning, samt läser texter på en högre nivå än de annars skulle klara av. Slutligen framhåller också Morais (2002) att "there are knowledges and competencies of a high order to be learned by all children" (Morais, 2002, s. 561). Enligt Morais är det skolans uppgift att göra dessa kunskaper och förmågor tillgängliga.

I föreliggande artikel presenteras ett analysverktyg (tabell 1) som tagits fram med inspiration från Norlund (2013). Norlunds verktyg utvecklades för analys av olika aspekter av klassrumsdebatt. Enligt Norlund är en stor del av innehållet i hennes analysverktyg "generellt och applicerbart på en mängd situationer" (Norlund, 2013, s. 35). Klassrumsdebatt är ett fenomen som kan tänkas ha likheter med litteratursamtal, vilket ger stöd för att vidareutveckla och anpassa verktyget till analys av hur elever resonerar om litteratursamtal.

Tabell 1. Kännetecknande för högstadiets litteratursamtal i en *vertikalt* respektive *horisontellt orienterad diskurs*.

Högstadiets litteratursamtal i en <i>vertikalt orienterad diskurs</i>	Högstadiets litteratursamtal i en <i>horisontellt orienterad diskurs</i>
Synliggör ett <i>kontextberoende</i> förhållningssätt (Bernstein, 1999), innebärande möjlighet till överföring till andra kontexter, exempelvis andra ämnen.	Synliggör ett <i>kontextberoende</i> förhållningssätt, exempelvis innebärande att resonemang huvudsakligen relaterar till den lästa texten.
Förmåga att <i>abstrahera och generalisera</i> (jämför Maton, 2009).	
Synliggör ett <i>analytiskt förhållningssätt</i> , orsak och verkan (Nylund & Rosvall, 2011; Norlund, 2009) gällande den egna läsförståelsen.	Den egna läsförståelsen tas för given eller diskuteras inte.
Synliggör ett <i>metakognitivt förhållningssätt</i> med medvetna val av <i>läsförståelsestrategier</i> och en medvetenhet om dessas betydelse för den egna förståelsen.	<i>Läsförståelsestrategier</i> används eventuellt, men sällan medvetet (jämför exempelvis Anmarkrud & Bråten, 2012).
Synliggör en medvetenhet om att olika texter kan relateras till varandra samt betraktas ur olika synvinklar.	De egna vardagserfarenheterna utgör huvudsaklig bas för analys och förståelse av texter.
Synliggör ett <i>metakognitivt förhållningssätt</i> med medvetna val av <i>samtalsstrategier</i> och en medvetenhet om dessas betydelse för samtalet.	<i>Samtalsstrategier</i> används eventuellt men sällan medvetet.
Använder en <i>interaktionsteknik</i> som kan föra samtalet framåt, exempelvis genom att motivera sina resonemang om texter och efterfråga andras motiveringar (Mercer, 1996, min översättning).	En <i>interaktionsteknik</i> som för samtalet framåt används inte utan samtalen kan komma att likna monologer mer än samtal (jämför Berne & Clark, 2006).
Använder ett <i>specialiserat språk</i> relaterat till litteratursamtal, exempelvis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrepp för att diskutera läsförståelse och samtal (strategier).</li> <li>• Begrepp för att analysera litteratur.</li> </ul>	Använder ett <i>vardagligt språk</i> med avsaknad av specialiserade begrepp relaterade till litteratursamtal.
<i>Utvärderingsbart:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvärderas utifrån tydliga kriterier.</li> <li>• Prövas exempelvis i samband med nationella prov.</li> </ul>	Utvärderas inte eller endast informellt utan koppling till exempelvis nationellt fastställda kriterier i form av styrdokumentens kunskapskrav.

I tabellen synliggörs aspekter som i samband med litteratursamtal kan betraktas som kännetecknande för en *vertikalt orienterad diskurs* respektive en *horisontellt orienterad diskurs*. Aspekterna relaterar till såväl innehåll som organisation samt till vad tidigare forskning visat gällande litteratursamtal. Det kan tyckas riskabelt att placera begreppspar i en tabell eftersom de båda diskurserna då framstår som skarpt avgränsade motpoler, vilket alltså bland annat Maton (2009) kritiserat. Bernstein (1999, s. 162) har dock själv presenterat de viktigaste skillnaderna mellan diskurserna i tabellform. För lärare är det, om de ska kunna göra väl avvägda didaktiska val (Liberg, 2016), väsentligt att förstå i vilken grad elevernas resonemang synliggör förmågor som samtalen syftar till att utveckla. Tabellen kan ge stöd för planering inför litteratursamtal såväl som för utvärdering efter litteratursamtal.



## RESULTAT

I elevernas resonemang om litteratursamtal och strategianvändning framkommer olika grader av vad som kan tolkas som ett *närmande* till en vertikalt orienterad diskurs (tabell 1). Begreppet närmande används mot bakgrund av Matons (2009) resonemang om olika grader av kontextberoende. Eftersom artikeln bygger på elevernas resonemang presenteras och kommenteras relativt omfattande intervjuutdrag. I följande resultatredovisning redovisas de olika aspekterna i relation till tabell 1, där ett antal olika aspekter kännetecknande för litteratursamtal i en vertikalt respektive horisontellt orienterad diskurs identifierats.

### Ett kontextberoende förhållningssätt

Överföring mellan olika kontexter tycks för flertalet elever vara en utmaning, eftersom endast ett par av dem resonerar om hur de använder kunskaper från svenskundervisningens litteratursamtal i andra sammanhang. Kim, som är den som tydligast beskriver aspekter av kontextberoende, resonerar om hur hen har kunnat använda läsförståelsestrategier i naturorienterade ämnen:

**Kim:** Jag tycker det är bra! Jag tycker att jag har fakta, jag kommer ihåg att... jag tänkte på det när vi läste [ohörbart] för några gånger sen.

**Intervjuare:** När du läste...?

**Kim:** Läste NO-text. Om en sån abstrakt sak tror jag det var, och då tänkte jag, då jag inte förstår, då försöker jag ofta summera texten och det är en av dom strategierna vi tränar på när vi samtalar, så på det sättet har jag fått hjälp av det i andra ämnen.

Kim fortsätter att betona kunskaper om läsförståelsestrategier som betydelsefulla, även i samband med samhällsorienterade ämnen. Kim framhåller att hen använder olika strategier beroende på ämne:

[...] i NO:n, för att kunna förstå en text som jag sa innan [ohörbart] får man ta analysfrågorna men i SO så är det väldigt bra att också kunna koppla för att resonera runt där, så jag brukar tänka på text till världen, text till själv, till exempel olika texter om andra världskriget [...] så koppla samman.

I ovanstående intervjuutdrag beskriver Kim sin användning av läsförståelsestrategier och namnger de strategier som hen ser som betydelsefulla för att förstå andra ämnens texter. Kims resonemang tyder på ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs, både vad gäller att analytiskt resonera om användande av läsförståelsestrategier och medvetenhet om dessa kunskapers generaliserbarhet. En annan elev som till viss grad tycks vara medveten om möjlighet till överföring av kunskaper är Connie, som först betonar att hen använder läsförståelsestrategier ”nästan alltid och oavsett ämne”, men sedan begränsar detta till att gälla språkämnen. När det gäller andra ämnen än språk säger sig Connie inte ha någon specifik nytta av läsförståelsestrategier utan hen ”kollar bara på texten och så läser jag igenom den och så har jag den i huvudet”. Dessa båda elevers resonemang synliggör olika grader av närmande till en vertikalt orienterad diskurs, där Kim visar en högre grad av förmåga att generalisera.

Ytterligare en aspekt av överförbarhet mellan kontexter framkommer när eleverna resonerar om det nyligen genomförda nationella provet i svenska och då i olika hög grad betonar att de haft nytta av att använda kunskaper från litteratursamtalen i samband med proven. Främst Terry betonar nyttan av litteratursamtalen, som hen beskriver som en träning inför nationella provets muntliga del. Terry

tolkar dock genomgående begreppet läsförståelse mycket konkret som skriftliga läsförståelseprov; ”men det är bara jag som tänker när jag ska göra en läsförståelse”. När det gäller sådana prov säger Terry sig inte haft nytta av samtalen. Terry tycks alltså delvis medveten om kunskapers överförbarhet, men har ett till stora delar horisontellt orienterat förhållningssätt, då kunskaperna inte betraktas som överförbara till andra kontexter än provets muntliga del. Även Charly beskriver hur litteratursamtalen varit ett stöd inför det nationella provet men hänvisar till skillnad från Terry inte bara till den muntliga delen, utan förklarar gällande det skriftliga läsförståelseprovet att ”annars hade jag inte förstått nånting på hela provet”. Charly nämner särskilt hur hen ”tänkte efter på hur, vem, var och varför, frågorna”. Hos Charly synliggörs en medvetenhet om att kunskaper kan föras över från en kontext till en annan och därigenom ett tydligare närmande till en vertikalt orienterad diskurs än hos Terry.

## Val av läsförståelsestrategier

Majoriteten av eleverna betonar betydelsen av kunskap om läsförståelsestrategier och framhåller att användande av olika strategier är positivt för deras läsförståelse. I tabell 1 synliggörs att det i ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs ingår att kunna göra medvetna val av läsförståelsestrategier, samt att vara medveten om strategiernas betydelse för den egna läsförståelsen. Eleverna beskriver hur de medvetet väljer strategi för att öka sin förståelse av olika texter. Robins resonemang får tjäna som exempel:

Jag tycker att samtalen har varit bra för att, ja, vi har ju lärt oss olika, vi har ju lärt oss olika lässtrategier och vem, var, hur och hur vi ska tänka på det och det tycker jag är bra. [...] Jag brukar tänka på det innan, kanske när jag ser rubriken så tänker jag, försöker jag få upp en bild i huvudet om boken och det, kanske vart och vad kan boken handla om och då blir det oftast, ja ibland blir man chockad, det kan va helt, nåt helt annat och så ibland kan det ju stämma också.

Robin beskriver här hur hen använder strategier, främst *analysfrågor*, som har använts i undervisningen sedan årskurs sex. Hen beskriver även betydelsen av strategierna *förutspå* och *visualisera*, dock utan att använda dessa begrepp. Robin är också medveten om att man ibland behöver *revidera* sina tankar; hen blir ”chockad” ibland eftersom boken handlar om något annat än hen trott.

Sam betonar att hen gillar när ”vi gör glad gubbe, ledsen gubbe”, syftande på de så kallade *grundfrågorna* i Chambers (2014) modell för litteratursamtal. Sam beskriver vidare hur hen i likhet med Robin använder sig av *analysfrågor* för att närma sig en ny text. I detta sammanhang använder Sam också begreppet *sammanfatta*:

Jag brukar använda analysfrågorna, kan jag tänka efter. Det brukar jag göra nästan första sidan. För när jag till exempel börjar på en ny bok försöker jag liksom direkt kontrollera efter första kapitlet ungefär sammanfatta lite vad det handlar om. [...] Det kan jag använda så lite det där med glada gubben jag pratade om, ja det kan jag också använda, vad jag gillar och inte gillar. Det beror på hur mycket jag förstår också.

I likhet med Robin beskriver Sam nyttan av att *förutspå* utan att använda detta begrepp. Sam är också tydlig med att användandet av strategier hänger samman med hur väl hen har förstått texten. Även Connie framhåller betydelsen av läsförståelsestrategier och menar att litteratursamtalen har bidragit till att hen lärt sig ”att använda dom här strategierna mycket mer än om vi bara hade suttit ensamma

och läst i stället för att vara sådär grupper”. Connie betonar att ”när man använder dom [strategierna] blir det mycket lättare än om man bara läser”. I Connies uttalande skymtar möjligen tidigare erfarenheter av en läsundervisning där läsning och texters innehåll inte diskuterades.

I gruppintervjun betonar Terry att ”vi gjorde väldigt bra kopplingar, och många”. På frågan om man har någon nytta av att kunna göra *kopplingar* svarar Terry tveklöst ja och ett par andra elever utvecklar detta:

**Eli:** Alltså man kanske ser saker på ett annat sätt, att man ser såhär likheter och man kan dra slutsatser på ett annat sätt kanske.

**Inge:** Det är lättare att förstå texten, på ett annat sätt.

**Eli:** Ja, det kan vara en film eller vad som helst, så kan man förstå innehållet bättre.

Eli och Inge kommer gemensamt fram till hur de tycker att kopplingar som görs i samtalen kan hjälpa dem att förstå innehållet i texter. Resonemanget är också ett exempel på hur eleverna uppfattar att de i ett samtal gemensamt stödjer varandra i att inta ett mer analytiskt förhållningssätt.

I samband med litteratursamtalen har eleverna uppmanats att *ställa egna frågor*. Mio framhåller att frågor som man själv och klasskamrater bidrar med gör att man lägger märke till nya saker i texten: ”det kommer ju olika frågor som jag inte hade frågat, som jag, så jag förstår boken bättre”. Toni beskriver hur gruppen genom att använda frågor kunde vidga sin förståelse av texten och sätter ord på hur gruppen *reder ut oklarheter*, en strategi som av läsforskningen framhålls som väsentlig: ”det var ju väldigt mycket frågor och oklarheter som, ja vi ställde det och så svarade vi genom, alltså en person kanske inte visste något som en annan visste”.

## Val av samtalsstrategier

I det skolutvecklings- och följeforskningsprojekt som klasserna deltagit i, har eleverna undervisats om och diskuterat samtalsstrategier. Flera elever beskriver hur de använder och har nytta av kunskap om samtalsstrategier och de kan därigenom antas närma sig en vertikalt orienterad diskurs (tabell 1). Mio framhåller att hen ”tänkte på att det här måste vi ta med också så att samtalet går framåt bättre för nu har vi inte haft några *frågor* och lite såna grejer som har fått samtalet att rulla på bättre”. Eleverna diskuterar också i termer av att ”*spinna vidare* på andras frågor” (Charly) och Kim betonar betydelsen av att *lyssna* på varandra som utmärkande för ett fungerande samtal. Sam resonerar om betydelsen av att kunna *fördjupa och bredda* samtal vilket i Lgr11 (Skolverket, 2018) är ett kunskapskrav för betyget A i årskurs nio:

Ja, alltså om jag inte hade fått reda på det här om breda samtal [syftar på att bredda och fördjupa] och fråga vidare så tror jag inte att det hade blivit lika lätt att samtala för då hade man mest suttit och pratat och kanske inte alls tänkt på det här så hade det inte blivit så jättebra samtal. [...] Då hade alla bara sagt sitt och vad dom tyckte men nu vet jag att man kan breda samtal vidare och tänka, ja tänka tillsammans.

I uttalandet om att man utan kunskap om samtalsstrategier mest hade suttit och pratat antyds att Sam är medveten om att sådana samtal inte fullt ut hör hemma i skolsammanhang. De kan däremot antas ingå i en mer vardagligt orienterad, horisontell diskurs (jämför tabell 1).

Lärarna, som undervisat de intervjuade eleverna, har med stöd i forskning som betonar vikten av att undervisa om strategianvändning (exempelvis Palincsar & Brown, 1984; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011; Reichenberg, 2012) modellerat olika strategier. Robin resonerar om hur eleverna därigenom

har utvecklat en förståelse för betydelsen av samtalsstrategier och menar att ”när vi ledde själva så liksom då är det [...] praktik så här, man, vi, lär ju av att göra”. I nedanstående intervjuutdrag ger Connie exempel på hur kunskaper om samtalsstrategier har använts i kamratlett litteratursamtal, som Connie för övrigt föredrar framför samtal i helklass.

**Connie:** Det blir så himla mycket mer effektivt tycker jag. Om man kanske är tre, fyra kan man bjuda in varandra mycket lättare än att man är hel klass, ja alla är delaktiga och så.

**Intervjuare:** Och när du säger bjuda in, vad menar du då?

**Connie:** Alltså så här: Ja, vad tycker du? Och så.

Connie beskriver vidare hur hen menar att eleverna dragit nytta av undervisningen:

**Connie:** När man liksom har en lärare och dom hjälper till och så, man lär sig ju vad dom gör och när vi hade såhär samtal utan lärare, då var det som det satt [skratt] tre stycken lärare kändes det nästan som. [...] Man alltså snappar upp det dom gör och så gör man det själv, man märker hur bra det går.

**Intervjuare:** Vad har du för exempel på det då?

**Connie:** Vi satt där ute tre stycken kompisar [...]. Det kändes inte som man satt med dom när man hade det här, alltså det var så helt annorlunda när man satt där och gav varandra, fördjupade sig och allt sånt. Det var jättehäftigt!

Av Connies uttalande framgår att hen menar att eleverna nu självständigt kan genomföra ett litteratursamtal och då exempelvis *bjuda in* varandra och är tydlig med att detta har sin grund i att ”man snappar upp” hur lärarna gör. När Connie säger att det samtal som hen refererar till var ”annorlunda” synliggörs en medvetenhet bland annat om den interaktionsteknik och de diskursmönster (Certo 2011) som utmärker litteratursamtal. Connie kan därmed antas ha närmat sig en vertikalt orienterad diskurs. Användandet av ordet annorlunda kan också tyda på att Connie i likhet med Sam jämför med andra samtal som hen har med vänner i en mer horisontellt orienterad vardagsdiskurs, inom vilken elever kan tänkas diskutera andra texter.

## Perspektiv på texten

En uppfattning som kommer till uttryck hos eleverna är att det är positivt att få ta del av och diskutera andras synpunkter. Eleverna framhåller att de därigenom får tillgång till fler perspektiv på texten eller kan se på texten ur en annan synvinkel, vilket kan ses som ett metakognitivt såväl som ett analytiskt förhållningssätt (tabell 1). Chris betonar att man ”kan diskutera med andra deras synpunkter och åsikter om texten eller så, så att man liksom kan få en syn från en annan synvinkel på hur andra ser och typ läser dom [texterna]”. Chris framhåller också att det kan vara bra att samtala om det man har läst för att förstå helheten i en text och koppla samman olika händelser, samt ”se saker på olika sätt och lära mig mer av andra och lära mig själv”. Även Robin resonerar om att hen tycker om att diskutera texter, helst i helklass, ”för då får man lite större perspektiv av vad dom, alla andra tycker”. Robin framhåller vidare att man får ”allas tankar och om man funderar över nånting så kan man ju få, kanske, man kan få fler, en större synvinkel på texten”. Att litteratursamtalen kan bidra med perspektiv på texterna betonas också av Connie som förklaring till att hen uppskattar litteratursamtalen:

När ni har sagt att vi ska ha, så har jag tänkt sådär YES! Lite så, för ja, man får typ, om man läser sådär vanligt och sen när man kan snacka om boken med kompisar då får man typ en annan bild ibland som hjälper en, det har vart bra.

Connies uttalande om att man får en ”annan bild” kan tolkas som ett sätt att uttrycka att man kan få ett annat eller vidgat perspektiv på texten, även om Connie inte använder ordet perspektiv. En sådan tolkning stärks genom Connies förklaring:

Alltså man har tänkt såhär, om dom till exempel har sagt nånting i boken så kanske man inte har uppfattat det på det sättet som ens kompisar har gjort och då genom samtalen har man kunnat förklara så vad man tyckte och tänkte och då kanske man får, då kanske nånting har blivit jätteviktigt helt plötsligt som man har missat. Så man hjälper varandra genom samtalen.

## Användande av ett specialiserat språk

Eleverna använder till viss del ett specialiserat språk. Exempelvis används begrepp för att beskriva val av läsförståelsestrategier och samtalsstrategier, vilket har synliggjorts i intervjuutdrag i tidigare avsnitt. Exempel på sådana begrepp är *kopplingar*, *summera* och *bjuda in*. I resonemangen i föregående avsnitt använder både Chris och Robin begrepp för att resonera om litteratursamtalen som en möjlighet att se på texten ur olika *synvinklar*. Flertalet elever använder dock ett mer vardagligt språk, med otydliga och svävande formuleringar. Ett exempel på detta framkom i Connies resonemang om olika perspektiv på texten i föregående avsnitt. Ytterligare ett exempel är Inge, som betonar att man i samtalet ”skapar en helhetsbild när man är flera som har olika bilder liksom, av olika texter”. Även Inge resonerar i grunden om att texter kan betraktas ur olika synvinklar, men använder inte detta begrepp. Överlag förklarar eleverna oftast sin strategianvändning samt resonerar om läsförståelse utan användande av specialiserade begrepp, vilket ligger närmare en horisontellt orienterad diskurs. Inte heller begrepp för att analysera litteratur eller kommunicera litterär förståelse används annat än i undantagsfall av eleverna i intervjuerna. Ett av få begrepp som används är *tolka*, men eleverna preciserar inte vad det innebär att tolka texter.

Sammanfattningsvis har i resultatavsnittet med hjälp av elevcitats visats hur elevernas resonemang på olika sätt kan relateras till aspekter av en *vertikalt orienterad* respektive en *horisontellt orienterad diskurs* (Tabell 1). Flertalet elever betonar att litteratursamtalen har bidragit till läsförståelse, bland annat genom att de fått ta del av andras tankar och därigenom kunnat få andra perspektiv på lästa texter. Eleverna är medvetna om betydelsen av såväl läsförståelse- som samtalsstrategier. I resultatet framkommer även att överförbarhet mellan kontexter är en utmaning för eleverna.

## DISKUSSION

Inledningsvis kan konstateras att resultatet har bekräftat den huvudsakligen positiva bild som tidigare forskning fört fram gällande elevers uppfattning om litteratursamtal (Certo, 2011; Certo et al., 2010; Evans, 2002; Tengberg, 2011). Resultatet stärks av att eleverna resonerar om olika former av samtal genomförda under en längre tid inom ramen för ordinarie undervisning (jämför Asplund Carlsson, 2012). Av resultatet framgår att de intervjuade eleverna ser litteratursamtalen som mer än ”bara en diskussion” (Tengberg, 2011, s. 302), exemplifierat av att ett par av eleverna betonar att litteratursamtalen i grupp tydligt skiljer sig från situationer när man ”bara läser”. Ett antagande är

att regelbundet återkommande och tydligt strukturerade samtal inom ramen för ordinarie undervisning kan ha bidragit till denna syn på samtalen. Resultatet har delvis kommenterats i föregående avsnitt och diskuteras vidare nedan.

I artikeln betraktas ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs med avseende på litteratursamtal som önskvärt, eftersom ett sådant närmande ger eleverna stöd att utveckla förmågor som efterfrågas av såväl skolan som samhället och som kan bidra till social förändring (se exempelvis Bourne, 2003). I artikeln har framkommit att endast ett fåtal elever resonerar om kunskaper från svenskämnetns litteratursamtal som överförbara till andra ämnen. Bara en av dessa elever beskriver hur hen väljer olika strategier i olika ämnen. Denna elev tycks medveten om att olika ämnens texter kan kräva användande av olika strategier. Det är problematiskt att inte fler elever resonerar i termer av överförbarhet, eftersom förmåga att se på kunskaper som kontextoberoende är betydelsefull i ett längre perspektiv och kan tänkas ge ökade möjligheter till tillträde till en akademisk diskurs.

När det gäller litteratursamtal finns en risk att elever mer redovisar en uppfattning om texten än verkligen utbyter tankar och funderingar. Samtalen kan då komma att likna monologer mer än samtal (jämför Berne & Clark, 2006). Artikelns resultat har dock, med stöd i elevernas resonemang om samtalsstrategier, synliggjort en medvetenhet om behovet av att använda en interaktionsteknik som för samtalet framåt och som skiljer sig från den horisontella diskursens mer redovisande och monologiska samtal. Eleverna uttrycker att de ser samtalsstrategier som en viktig del av arbetet med litteratursamtal och de menar att kunskap om samtalsstrategier bidrar till läsförståelse. I det muntliga nationella provet i svenska för årskurs nio bedöms elevers förmåga att delta i och leda ett litteratursamtal, vilket stärker behovet av att undervisa om samtalsstrategier. Skolverkets (2019a) förslag till nytt centralt innehåll kan möjligen också bidra till att stärka arbetet med samtalsstrategier, vilket mot bakgrund av denna artikels resultat vore positivt ur ett didaktiskt perspektiv.

Betydelsen av metakognition i samband med undervisning om läsförståelsestrategier har bland annat betonats av Lindholm (2019), Olin-Scheller och Tengberg (2017) samt Varga (2015). Resultatet har visat att flera av eleverna närmar sig ett metakognitivt förhållningssätt till litteratursamtal såväl som till läsförståelsestrategier och samtalsstrategier. Eleverna beskriver hur de använder läsförståelsestrategier som ingår i forskningsbaserade modeller, exempelvis *RT*. Av resultatet har framgått att vissa strategier beskrivs oftare än andra, exempelvis strategierna *förutspå* och *sammanfatta*. En strategi som av Lindholm (2019) beskrivits som ofta förekommande bland flerspråkiga elever, *att reda ut oklarheter*, nämns endast vid ett tillfälle i de intervjuade elevernas resonemang. En möjlig förklaring är att denna strategi är viktigare för flerspråkiga elever än för elever med svenska som förstaspråk.

Att elever är medvetna om såväl strategier som strategianvändning kan bidra till att öka deras möjligheter att själva ta kontroll över sitt lärande i litteratursamtal (jämför Certo et al., 2010). När elever tar kontroll över sitt lärande, närmar de sig förmågor som ingår i en vertikalt orienterad diskurs och kan antas läsa texter på en högre nivå än de annars skulle ha gjort. Elevernas resonemang om hur de hjälper varandra i samtalen ger stöd åt ett sådant antagande. Det är dock problematiskt att ett par av eleverna uttrycker att litteratursamtalen inte eller bara delvis har varit till stöd för läsförståelse, särskilt mot bakgrund av forskningens bild av väl strukturerade litteratursamtal som en möjlighet att stödja elevers läsförståelse (se exempelvis Annmarkrud & Bråten, 2012; Olin Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984; Sullivan Palincsar & Schutz, 2011). Då den studie som har presenterats här begränsas till elevers resonemang finns givetvis en möjlighet att dessa elever,

trots att de inte själva uppfattar det så, har fått stöd för sin läsförståelse. Detta har dock inte undersökts här men är ett viktigt fortsatt undersökningsområde, särskilt i relation till elevers metakognition.

Ytterligare aspekter av ett metakognitivt förhållningssätt är elevernas resonemang om att olika perspektiv kan bidra till läsförståelse, liksom att några elever uttrycker att undervisningen och lärarnas modellering har betydelse för hur de själva genomför elevledda litteratursamtal. Ur ett didaktiskt perspektiv är de metakognitiva aspekterna väsentliga att ta fasta på, särskilt mot bakgrund av det som tidigare forskning, exempelvis Halleson (2016), Lindholm (2019) samt Olin-Scheller och Tengberg (2017) har fört fram gällande undervisning och metakognition.

I en vertikalt orienterad diskurs ingår förmåga att använda specialiserade begrepp (Bernstein, 1999; Clark, 2009; Norlund, 2013). En risk är att elever använder specialiserade begrepp som en form av stående uttryck utan att ha utvecklat en djupare förståelse för dem, vilket har exemplifierats med elevernas användning av begreppen perspektiv och synvinkel. Trots denna invändning kan det faktum att begreppen används och ibland utvecklas med en förklaring, tyda på ett närmande till en vertikalt orienterad diskurs. Resultatet har också visat att eleverna, trots att de inte använder specialiserade begrepp, faktiskt resonerar om möjligheten att i samtal få tillgång till olika perspektiv på texter. De har således närmat sig en vertikalt orienterad diskurs men det blir problematiskt när de använder svävande formuleringar eller inte uttrycker sig korrekt. Elever behöver internalisera ett specialiserat språk bestående av korrekta begrepp, för att underlätta ett fördjupat resonemang om den egna förståelsen och för att kunna delta i andra kontexter än litteratursamtal i den egna klassrumskontexten. Ur ett didaktiskt perspektiv är det därför väsentligt att stärka elevernas förmåga att använda ett metaspråk relaterat till strategianvändning.

## AVSLUTANDE ORD

I denna artikel har visats hur elever i samband med skolans litteratursamtal har närmat sig olika grader av vad som kan betraktas som giltiga diskursmönster, tillämpbara i olika kontexter. Artikelns syfte var att bidra med ytterligare förståelse av högstadiets litteratursamtal, mot bakgrund av hur elever resonerar om litteratursamtal som de deltagit i, samt vilken betydelse de menar att läsförståelse- och samtalsstrategier har. Artikeln har utgått från elevernas egna utsagor och vad de själva ser som väsentligt i relation till litteratursamtal. Flertalet elever betonar vikten av att ha kunskap om samtalsstrategier. I Lgr11 (2018) såväl som i de modeller för läsförståelse som i nuläget används i den svenska skolan, exempelvis RT, är läsförståelsestrategier i fokus. Mot bakgrund av studiens resultat föreslås därför en undervisning som i samband med litteratursamtal kombinerar läsförståelsestrategier och samtalsstrategier (jämför Varga, 2017). En sådan undervisning föreslås även av Certo (2011) som menar att elever då får möjlighet att utvidga sina diskursmönster. Vidare föreslås att lärare, inte enbart inom svenskämnet, inkluderar elevers resonemang i såväl planering som utvärdering av olika former av litteratursamtal (jämför Evans, 2002; Certo et al., 2010). De aspekter som eleverna väljer att betona eller inte betona kan utgöra ett viktigt underlag för lärares didaktiska val.

## REFERENSER

- Afflerbach, P., Pearson, D. P. & Paris, S. G. (2008) Claryfing Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Annamarkrud, Ø. & Bråten I. (2012) Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.
- Asplund Carlsson, M. (2012) Svenska som demokratiämne och social reproduktion. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk modersmålsdidaktik: Forskning, felt og fag*. (s. 203-223). Oslo: Novus Forlag.
- Aspers, Patrik (2011) *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden. 2.* [uppdaterade och utökade] uppl. Malmö: Liber.
- Berne, J. I. & Clark, K. F. (2006) Comprehension strategy use during peer-led discussions of text: Ninth graders tackle "The Lottery". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 674-688.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bourne, J. (2003) Vertical Discourse: the role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-520.
- Carlgren, I. (2011) Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*: Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Certo, J. L. (2011) Social Skills and Leadership Abilities Among Children in Small-Group Literature Discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81.
- Certo, J. L., Moxley, K., Reffitt, K. & Miller, J. A. (2010) I Learned How to Talk About a Book: Children's Perceptions of Literature Circles Across Grade and Ability Levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Chambers, A. (2014) *Böcker inom och omkring oss.* ([Ny utg.]). Stockholm: Gilla böcker.
- Clark, K. F. (2009) The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice. *Literacy Research and Instruction*, 48(2), 95-119.
- Evans, K. S. (2002) Fifth-grade students' perceptions of how they experience literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 46-69.
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive Aspects of Problem Solving. I L. B. Resnick (Red.), *The nature of intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hallsson, Y. (2016) Lässtrategier för att lyckas – om hur högrepresterande gymnasieelever gör när de läser. *Forskning om undervisning och lärande* 2(4), 6-22.
- Hesslow, E. (2014) *Litteratursamtal på högstadiet – En studie utifrån elevperspektiv*. Masteruppsats. Borås: Högskolan i Borås.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2013) Years Later, Comprehension Strategies Still at Work. *The Reading Teacher*, 66(8), 601-606.
- Liberg, C. (2016) Textrörlighet, läsförståelse och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s.121-144). Malmö: Gleerups.
- Lindholm, A. (2019) *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008) Vad är lättläst? Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Maton, K. (2009) Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57.
- Mercer, N. (1996) The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359-377.



- Morais, A. (2002) Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology and Education*, 23(4), 559-569.
- Norlund, A. (2009) *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan: didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Norlund, A. (2013) "Varför tycker du man ska ha dödsstraff, då?" Ett sociologisk-didaktiskt verktyg för analys av klassrumsdebatter. *Educare*, 1, 35–62.
- Nylund, M. & Rosvall, P-Å. (2011) Gymnasierreformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(2), 81-100.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M (2016) Novelläsning i årskurs sju. I C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s. 75-112). Malmö: Gleerups Utbildning,
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2017) Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language and Education*, 31(5), 418-431.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and instruction* 1(2), 117-175.
- Reichenberg, M. (2008) Making Students Talk About Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1) 17–39.
- Reichenberg, M. (2012) Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24.
- Rojas-Drummond, S. & Peon Zapata, M. (2004) Exploratory talk, Argumentation and Reasoning in Mexican Primary School Children. *Language and Education*, 18(6), 539-557.
- Skolverket (2019a) Förslag till nya kursplaner. Hämtad 3 oktober, 2019, från [https://www.skolverket.se/download/18.472714ce16b70ab98271372/1569251325902/Svenska\\_GR.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.472714ce16b70ab98271372/1569251325902/Svenska_GR.pdf)
- Skolverket (2018) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016) *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019b) *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Hämtad 6 februari, 2020, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=5347>
- Sullivan Palincsar, A. & Schutz, K. M. (2011) Reconnecting Strategy Instruction With Its Theoretical Roots. *Theory Into Practice*, 50, 85–92.
- Tengberg, M. (2011) *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tengberg, M. (2014) Texten, läsaren och samtalet. I A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (Red.), *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 67–83). Lund: Studentlitteratur.
- Varga, A. (2013) Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 7(1) 1–19.
- Varga, A. (2015) Metakognitiva perspektiv på läsförståelseprocessen – en studie av skolans textsamtal kring skönlitteratur. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 43–60.
- Varga, A. (2016) Frågan som didaktiskt verktyg – en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*. 2(4), 24–45.
- Varga, A. (2017) Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare* (2), 103–129.
- Westlund, B. (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Westlund, B. (2015) *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: högstadiet*. Stockholm: Natur & kultur.

Vol 13, nr 1 2019

# Utbildning & Lärande

Literacy and Multimodality in Swedish Teacher Education:  
Understanding and Bringing Together Theory and Practice

*Catarina Schmidt & Margaretha Haggström*

Timesignaturer i kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i  
data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa

*Ove Olsen Sæle, Hege Wergedahl, Sigurd Botnevik Solberg & Bjørg Oddrun Hallås*

Att lära om och genom metaforer: litteraturarbete med vuxna  
andraspråksinlärare

*Robert Walldén*

"Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en." Elever i  
årskurs nio resonerar om litteratursamtal.

*Eva Hesslow*