

Randahl, A.-C., Blix, M. & Olin-Scheller, C. (2024). Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning: En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum. I M. L. R. Tverbakk & T. Sommervold (Red.), *Tekster og lesere: Et nærmere blick på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget (s. 125–142).  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa350207>

7

## Lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning

### *En interventionsstudie i flerspråkiga klassrum*

Ann-Christin Randahl, Malin Blix och Christina Olin-Scheller

## Introduktion

I detta kapitel redovisas resultat från ett nordiskt projekt där fokus är en elevaktiv och undersökande didaktisk modell för litteraturundervisning som ibland kallas inquiry-based (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010). Internationell forskning visar att modellen har stor potential för elevers lärande (Elf, 2022). Den fungerar ofta både motiverande och kvalificerande då elever tillämpar strategier som fördjupar förståelsen av texten och utforskar frågor som saknar givna svar (Hansen et al., 2019). Samtidigt ställer metoden delvis nya krav på lärares organisation av undervisningen, och erfarenheterna visar att lärare behöver utveckla en inquiry-kompetens (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen & Gissel, 2021). Modellen har sin grund i det omfattande danska projektet Kvalitet i danska och matematik (KiDM, Hansen et al., 2020), som mellan 2016 och 2019 prövade ett undersökande arbetssätt för att stärka undervisningskvaliteten i danska och matematik. Resultaten i projektet visade bland

annat att elevers förmåga att tolka, härleda betydelser och diskutera tvetydiga texter stärktes avsevärt av den genomförda undervisningen i danskämnet. Det fanns därför en önskan om att pröva den iscensatta litteraturundervisningen i en ny kontext, vilket resulterade i det nordiska projektet QUALE (Quality Literature Education, [www.uv.uio.no/quint/english/projects/quale/](http://www.uv.uio.no/quint/english/projects/quale/)). I QUALE har ett modifierat upplägg prövats i årskurs 8 och 9 i Sverige och Norge samt i ett nytt sammanhang i Danmark. Studien som rapporteras i detta kapitel har genomförts i fem flerspråkiga klassrum i Sverige och syftar till att utforska lärares föreställningar om undersökande litteraturundervisning. Tidigare studier av litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum har visat att utvecklingen av elevers estetiska läsförmåga setts som sekundär i relation till att utveckla en allmän språkkompetens (Economou, 2021). Föreliggande kapitel kan därför ses som ett bidrag även till detta fält.

## **Tidigare forskning om litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum**

En väletablerad modell för att synliggöra skilda föreställningar om svenskämnen är Malmgrens (1996) ämneskonceptioner: svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Ämneskonceptionerna kan därmed fungera som teoretiska verktyg för att analysera vilken ämnessyn lärare ger uttryck för (jfr teachers' beliefs nedan). Bringéus (2011) beskriver hur litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum vilar på två föreställningar – en som vetter mot färdighetsträning och en som vetter mot ett bildningsämne. Bildningsämnet kommer främst till uttryck genom litteraturval, där lärarna lutar sig mot en västerländsk kanon, medan färdighetsämnet syns tydligast i att språkträning står i förgrunden i litteraturundervisningen. Ett liknande resultat visar Economou (2018) intervjustudie med sju gymnasielärare om skönlitteraturens roll och textval i svenska som andraspråk och i flerspråkiga klassrum i svenska. Studien visar att lärarna väljer texter baserat på vad som kan ge språklig utveckling, snarare än estetiska upplevelser. Economou (2021) beskriver vidare hur lärare i svenska som andraspråk väljer lättläst litteratur med hänvisning till ”att anpassa sig till elevernas påstått bristfälliga läskunnighet” (a.a., s. 115). Under senare år har lättläst litteratur vuxit och

hittat nya målgrupper, inte minst elever som läser svenska som andraspråk (Nordenstam & Olin-Scheller, 2019). Nordenstam och Olin-Scheller (2022) visar att uppgifter i lärarhandledning och elevmaterial främjar en bokstavsinriktad och opersonlig läsning och att böckerna har en i mycket hög grad styrd tematik, vilket i sin tur skulle kunna betyda att elevernas tolkningsutrymme minskar. Böckerna utmanar heller inte läsaren att utveckla estetiska läsarter (Rosenblatt, 2002), det vill säga läsarter som handlar om lyhördhet, att möta det igenkännbara och främmande, att bli uppslukad, fångad, chockad eller kritiskt reflekterande och att kunna hantera ett visst mått av osäkerhet under läsoplevelsen.

Av PISA-studien (Skolverket, 2019) framgår att elever med utländsk bakgrund, det vill säga elever som är födda i landet och där båda föräldrarna är födda utomlands eller elever födda utomlands och där båda föräldrarna är födda utomlands, har lägre resultat i läsförståelse än elever med inhemsk bakgrund och att dessa skillnader är större i Sverige än OECD-genomsnittet. Förutom att Sverige har haft en omfattande flyktinginvandring med en stor grupp äldre elever, som av förklarliga skäl inte hunnit så långt i sin andraspråksutveckling i slutet av grundskolan, antas skillnaderna bero dels på bristande likvärdighet, dels på sämre klassrumsklimat för denna elevgrupp. I Skolverkets rapport konstateras att det även finns ett generellt problem med sjunkande läsintresse. En norsk studie (Anundsen, 2023), som bland annat synliggör kontextuella utmaningar för litteraturundervisning, visar att lärare brottas med mål för undervisningen som de upplever som orealistiska. Framförallt anser lärarna, som undervisar vuxna flerspråkiga elever, att examensprovet och dess utformning styr undervisningen mot att i första hand fokusera på skrivande och språkträning och att litteraturläsningen kommit att ramas in av vad som beskrivs som examensrelevant kunskap. Texter läses som exempel på genrer, snarare än för att bidra till en estetisk upplevelse eller ett reflekterande samtal om det lästa. Anundsen (2023) menar att det finns en risk att extern styrning mot kompetensmål bidrar till att utarma litteraturundervisningen, särskilt för denna grupp elever.

Ett språkligt fokus i litteraturundervisningen behöver inte stå i motsättning till utvecklingen av estetiska läsarter. Landmark och Wiklund (2012) menar till exempel att språkutveckling kan komma på köpet vid läsning av skönlitteratur, vilket beskrivs som en incidentiell inlärning. I en studie inom ramen för grundläggande vuxenutbildning visar Walldén (2019) hur läraren

genom att systematiskt uppmärksamma ord, uttryck och språklig stil under läsningen av en roman skapar en textanalytisk litteracitetspraktik som bidrar till att eleverna kan utforska betydelse i verket. Även Lindholm (2019) lyfter fram betydelsen av språklig stöttning och visar hur lärare i svenska som andraspråk på eget initiativ transformerar sin undervisning så att den ska passa den flerspråkiga kontexten, exempelvis genom att bygga in en språkutvecklande del i arbete med lässtrategier. Den teoretiskt underbyggda modellen för undersökande litteraturundervisning i QUALE tar, likt den i KiDM, sin utgångspunkt i bland annat stöttning eller scaffolding. Modellen kan därmed tänkas ha stor potential för litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum, eftersom elever ges stöttning både i den estetiska upplevelsen och den mer systematiska tolkningen av texten (Hansen, et al., 2020; Hansen & Gissel, 2021).

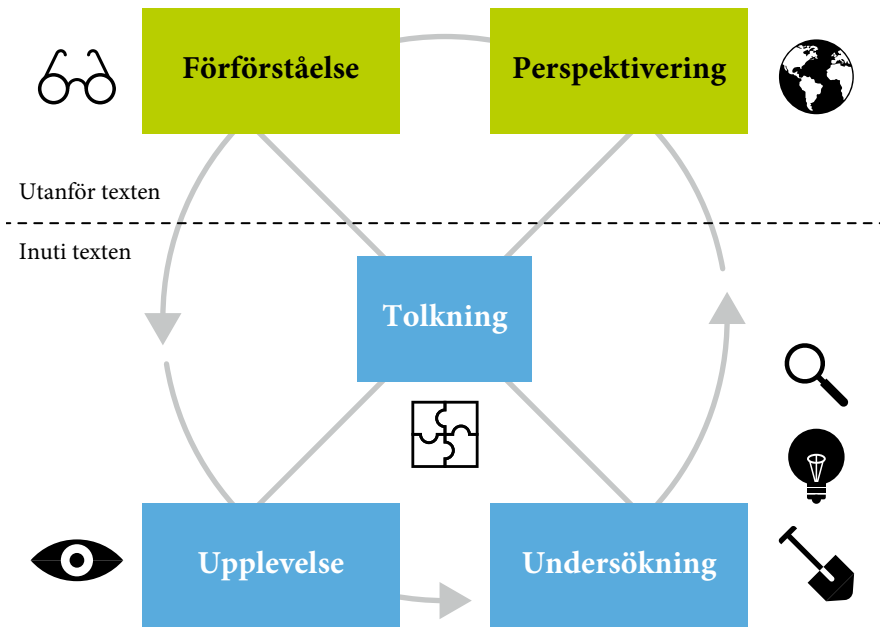
## Teoretisk inramning

Undersökande undervisning eller *inquiry-based teaching* (Alfieri et al., 2011; Loyens & Rikers, 2010) har sin grund i naturvetenskapernas didaktik. Den kan beskrivas som en frågedriven undervisning där eleverna ställer hypoteser, undersöker ett fenomen, ger potentiella förklaringar eller bevis och formulerar en slutsats. Frågorna styr sökandet och kan komma från eleverna eller från läraren. Läraren fungerar närmast som en facilitator, som startar och understödjer den undersökande processen. Alfieri med flera (2011) skiljer mellan tre typer av undersökande undervisning som utgår från graden av stöttning eller inramning: *structured inquiry*, *guided inquiry* och *open inquiry*. I ett mer strukturerat undervisningsförlopp är frågorna i regel givna och proceduren förutbestämd och explicit formulerad, medan ett mer guidat förlopp utmärks av att eleverna själva ska hitta en väg för att kunna besvara en eller flera givna frågor. Det öppna förloppet kännetecknas av att eleverna både formulerar frågor och föreslår en väg att kunna besvara dessa frågor. I regel bör inramningen inledningsvis vara stark och kan senare minska.

Den modell för undersökande litteraturundervisning som vi studerar har en tydlig inramning med färdiga frågor och en föreslagen arbetsgång som presenteras i en lärarhandledning (Hansen et al., 2020). I undervisningsupplägget har principer för undersökande undervisning kombinerats med teori från de litteraturvetenskapliga och litteraturredidaktiska fälten. Till exempel

bygger undersökande litteraturundervisning övergripande på Rosenblatts (2002) föreställningar om olika läsarter, där utvecklingen av en estetisk läsart är central. Även Rosenblatts (1978) transaktionsteori är inbyggd i modellen, det vill säga hur textens struktur och innehåll påverkar läsarens interaktion med texten. Detta beskrivs som en fenomenologisk ingång där förhållandet mellan det upplevande subjektet och det upplevda objektet är centralt (Hansen et al., 2019). Vidare är Langers (2010) föreställningsvärldar del av modellen. Fokus ligger på hur elever tar sig in i textvärlden, rör sig i den och förmår skapa relationer mellan texten och samhället eller de egna erfarenheterna. Den föreställda textvärlden utforskas i undervisningen, vilket med Langers (1991) begrepp beskrivs som ett utforskande av *a horizon of possibilities*. En utgångspunkt är att läsaren försöker möta texten med en öppenhet för olika sätt att förstå textens värld. Under läsningens gång förändras i regel denna horisont av möjliga tolkningar och därmed elevens upplevelse av texten, när nya bitar läggs till det pussel som så småningom mynnar ut i en tolkning eller förståelse av texten. För att utveckla elevers tolkningskompetens används dialogisk strategiundervisning som didaktiskt ramverk (Olin-Scheller & Tengberg, 2016). Sju olika strategier modelleras i undervisningen och används för att ta sig in i texten, uppleva och undersöka textens värld, formulera en samlad tolkning samt skapa förbindelser mellan textens värld och världen utanför (se Figur 7.1).

Förförståelsen kan sägas bestå av två delar, dels att sätta på de litterära glasögonen och ställa in sig på en estetisk läsning, dels att förbereda eleverna på sådant som kan vara utmanande i texten när det gäller språk och innehåll. Den andra strategin handlar om att försöka fånga elevens upplevelse av texten och att underlätta för eleverna att inta ett öppet förhållningssätt i relation till texten. Den del av modellen som benämns undersökning innefattar tre olika strategier: gå på upptäcktsfärd, ventilering och fördjupning. Under upptäcktsfärden övervägs möjliga samband som eleverna testar och prövar på varandra i en ventilering. I fördjupningen går eleverna på djupet med specifika textavsnitt och motiverar sina tolkningar med hänvisningar till texten. Den sjätte strategin, tolkning, syftar till att eleverna försöker skapa en slags koherens i sin förståelse av texten. I den sjunde och sista strategin, perspektivering, kliver eleverna ut ur texten och värderar i vilken utsträckning texten bidrar till ökad självkänedom och förståelse av andras levnadsvillkor eller av omvärlden. Även litterära begrepp och verktningsmedel kan uppmärksammas i denna fas av undervisningen i relation till föreställningar om textens kvalitet.



**Figur 7.1** Undervisningsmodell för undersökande litteraturundervisning (jfr Hansen & Gissel, 2021, s. 63)

Vid sidan av att skapa den undervisningsmodell som redovisats ovan, formulerar Hansen och Gissel (2021; se även Hansen et al., 2019) åtta didaktiska principer för en undersökande litteraturundervisning:

- elevers engagemang och läsupplevelse
- undervisningens organisering som ett undersöksorienterat förlopp
- utforskande samtal mellan elever och i helklass i en dialogbaserad gemenskap
- en styrd öppenhet i uppgifter och frågor
- utveckling av ämneslitteracitet kopplad till tolkning av estetiska texter
- en cyklisk och varierad progression där strategier återkommer men väljs i relation till den specifika textens form och innehåll
- multimodala bearbetningar av det lästa.

Dessa principer utforskas inte explicit i föreliggande kapitel, men är föremål för analys i en studie av undervisningens genomförande (Blix et al., u.u.).

## Metod och material

Det empiriska materialet är hämtat från en nordisk interventionsstudie om undersökande litteraturundervisning kallad QUALE (Quality Literature Education) som genomförts i Danmark, Norge och Sverige. QUALE går i korthet ut på att lärare och elever gemensamt läser en text och sedan arbetar med texten utifrån specifika strategier. I vårt exempel är det novellen *Plasthjärta* av Ronnie Andersen (2016) som är aktuell. I centrum för berättelsen står en ung person i högstadieåldern (inte explicit om det är en pojke eller flicka), som i vardagen framstår som skötsam och snäll. I hemlighet är hen dock ett nättroll. Novellen har många luckor och är skriven i jagform med en opålitlig berättare.

Texten, beskrivningen av strategierna och färdiga frågor har översatts till svenska och finns tillgängliga i en lärar- respektive elevhandledning online. I lärarhandledningen finns dessutom ett förslag till arbetsgång med förklararingar av olika moment samt exempel på elevsvar. Delar av innehållet ligger också som pdf-filer, som lärarna kan skriva ut. I vår studie, som utgör den svenska delen av QUALE, samlades materialet in i sammanlagt fem klasser i årskurs 9 i en större svensk stad. Skolan ligger i en förort. De flesta av eleverna är flerspråkiga och undervisas i ett integrerat svenskämne, det vill säga att läraren undervisar elever som läser svenska och svenska som andraspråk parallellt (Skolverket, 2022). Vilka elever som bör läsa svenska som andraspråk regleras av Skolförordningen (SFS 2011, s. 185), men som tidigare forskning visat (Siekkinen, 2021) finns det en otydlighet kring hur skrivelserna ska tolkas. Siekkinen menar därför att man bör tala om flerspråkiga elever, snarare än att definiera eleverna utifrån vilket skolämne de läser, svenska som andraspråk eller svenska.

Totalt deltar fyra lärare i svenska och svenska som andraspråk i studien (Sven, Hamid, Fanny och Johanna). Materialet samlades in i två omgångar, intervention 1 (hösten 2021) och intervention 2 (hösten 2022), där upplägget i stort sett var detsamma. Samtycke samlades in från elever, föräldrar och lärare. Lärarna utgick ifrån projektets lärarhandledning när de planerade, och de höll själva i all undervisning.

I detta kapitel analyseras inspelade och delvis transkriberade lärarintervjuer som gjordes efter respektive intervention (1 och 2). Intervjuerna var semistrukturerade (Kvale & Brinkmann, 2014) och genomfördes i grupp med

lärare, forskare och forskarassistent. Frågorna ställdes utifrån en intervjuguide som var indelad i tre olika kategorier: frågor om ämnet (svenska/svenska som andraspråk), frågor om projektet och frågor om elevers lärande. Intervjuguiden efter intervention 2 innehöll även ett par frågor om policy. För att initialt skapa en helhetsbild av innehållet lyssnade forskare och forskarassistent igenom de båda inspelade intervjuerna enskilt och tillsammans. Vid genomlysningarna antecknades sådana punkter eller initiala koder som lärarna återkom till flera gånger i intervjuerna eller som de uppehöll sig vid särskilt länge, såsom skillnader och likheter mellan den ”vanliga” undervisningen och den undervisning som lärarna hade bedrivit i projektet eller hur väl undervisningen i projektet svarade mot läsförståelsedelen i de nationella proven i slutet av årskurs 9. De initiala koderna granskades gemensamt, och förslag till övergripande teman formulerades där initiala koder fördes samman (jfr Braun & Clarke, 2006). Fyra teman definierades och namngavs: en delvis ny undervisningspraktik, en delvis ny lärarroll, den flerspråkiga kontexten och värdet av undersökande litteraturundervisning. Tematiseringen kopplades därefter till teachers' beliefs (Fives & Buehl, 2012) genom att i intervjuerna söka efter yttranden där lärarna uttryckte uppfattningar och föreställningar om dessa teman.

### **Teachers' beliefs**

Hur undervisning planeras, genomförs och värderas har kopplingar till det som kallas för teachers' beliefs, eller läraruppfattningar (Fives & Buehl, 2012; Burns et al., 2015; Cheung & Hennebry-Leung, 2023). Ibland förekommer synonymer som teacher thinking och teacher cognition, och begreppet används för att studera sambandet mellan lärares uppfattningar och deras professionella praktik. Teachers' beliefs är inte statiska och ibland oförutsägbara, de kan vara mer eller mindre tydliga, individuella eller delar av ett system och de kan variera mellan olika situationer. Det finns också en växelverkan mellan föreställningar och praktik; lärares föreställningar påverkar deras praktik, men en förändrad praktik kan också påverka lärares föreställningar. Sådana så kallade belief changes kan till exempel etableras till följd av en intervention. Fives och Buehl (2012) menar vidare att teachers' beliefs i högre eller lägre grad kan vara kopplade till vetenskaplig kunskap. Teachers' beliefs har också beskrivits som en undergrupp av det som kallas teachers' agency, det vill säga lärares utrymme att aktivt forma och påverka sitt arbete



och dess förutsättningar (Wallace & Priestley, 2011). Biesta, Priestley och Robinson (2015, s. 626) menar att agency inte är ”something that people can have – as a property, capacity or competence – but is something that people do”. Detta innebär att teachers’ beliefs och teachers’ agency inte specifikt handlar om enskilda individers agerande utan snarare om relationen mellan lärare och den miljö de agerar i. På så vis kan begreppen förstås som en sammansmältning av lärares tidigare erfarenheter och deras uppfattningar om nuet och framtiden.

## Resultat

Lärarnas resonemang och reflektioner om undersökande litteraturundervisning liknar varandra efter intervention 1 och intervention 2. I princip lyfter lärarna samma styrkor och utmaningar med modellen. Lärarna beskriver en delvis förändrad undervisningspraktik och lärarroll, som inte är väsensskild från det de brukar göra eller vad de uppfattar att styrdokumentet stipulerar men som ändå skiljer sig på vissa punkter. I relation till eleverna ger lärarna uttryck för ett ökat engagemang i diskussioner om det lästa och värderar nyttan med undervisningsmodellen framförallt i relation till de nationella proven.

### En delvis ny undervisningspraktik

Lärarna beskriver en undervisningspraktik som delvis skiljer sig från det de vanligen gör när de läser skönlitteratur. Som regel, menar lärarna, hade undervisningen inletts med en genomgång av kriterier som är utmärkande för en novell. Därefter hade eleverna fått i uppgift att identifiera dessa kriterier i exempeltexter och att skriva egna noveller: ”Våra terminsplaneringar för årskurs 9, de är, vad ska jag säga, ganska genrestyrda. [...] Så som vi har gjort tidigare, så är det ju att man går igenom kriterier för en novell, läser några noveller och sedan får ungarna, eller eleverna, skriva noveller.” Lärarna beskriver det som att eleverna kommer in i novellen från ett annat håll och går i dialog med texten i den undervisningsmodell som de har prövat i interventionen:

*Sven: Istället för att tala om olika kriterier, för hur en novell ska vara uppbyggd, så kan man ju ta upp vad de får syn på, att det finns tveksamheter. Det är inte självklart hur det slutar, hur personerna är och så vidare, och då ser de ju saker, då kommer det ju faktiskt från dem själva.*

Lärarna lyfter också fram skillnader mellan vilka frågor som ställs till texten och hur eleverna arbetar med dessa frågor i en undersökande litteraturundervisning. I intervjun ger de uttryck för en viss självkritik i relation till den tidigare undervisningen. De menar att fokus i alltför hög grad legat på kontrollfrågor som eleverna först skulle besvara innan de tog sig an mer öppna frågor med fokus på tolkning:

*Fanny: Man gör ofta lite sådana här kontrollfrågor – ”Har du läst överhuvudtaget?”. Så skulle jag vilja säga. [...] Det är ju precis som prov, då lägger man de klurigaste frågorna när de är så trötta att de inte orkar svara på dem, där jag egentligen skulle kunna mäta ... Jag kan ju mäta mycket mer där än vad jag gör med de här på-raden-frågorna. Och Plasthjärta tar bort mycket sådant.*

Vidare beskriver lärarna hur eleverna tidigare framförallt arbetade individuellt med frågor kopplade till läsning av skönlitteratur och skrev ner svaren som ett underlag till en helklassdiskussion. Att eleverna först samtalar om frågorna två och två för att sedan pröva sin tolkning i helklass beskriver lärarna som en delvis ny praktik:

*Johanna: Diskussionsforumet tror jag gjorde att de inte tyckte att det blev så mastigt, att de fick sitta och diskutera saker. Det gör ju inte jag så mycket, det har inte jag gjort så mycket tidigare i litteraturundervisningen, att jag låter dem sitta och prata så mycket. Det är mer skriva och så kanske vi lyfter det tillsammans.*

Det finns också likheter. Framförallt menar lärarna att förståelsen för och tillägnandet av strategier för läsning är väletablerad i undervisningen. Vissa strategier beskrivs som väl inarbetade, till exempel förförståelse, medan andra strategier förmodas vara nya för eleverna, som strategier för fördjupning:

”Vissa kände de igen, men till exempel det här med fördjupning, där har vi inte jobbat på samma sätt som i det här projektet, så en del var väldigt nytt för dem.” Lärarna beskriver hur de tidigare arbetat med en modell som kallas Läsfixarna (u.å.) och resonerar om att byta ut strategierna från Läsfixarna mot de sju strategier som presenteras i modellen för undersökande litteraturundervisning.

När lärarna ombeds att formulera styrkor och svagheter med den modell för undersökande litteraturundervisning som de har prövat, framhåller lärarna strategierna, frågorna och textvalet: ”Att det finns diskussionsfrågor, att det finns något stöd för dem [eleverna], eftersom vi arbetar med svenska som andraspråkselever, så de behöver ju mycket stöttning och stöd.” Lärarnas kritik handlar om undervisningens tempo. Modellen beskrivs som lite omständlig och som att den tar lite för lång tid att genomföra:

*Sven: Jag upplever nog hela den här processen som att de var med väldigt bra från början, och sedan blev det mer och mer förstrött på något sätt. Det tog för lång tid, hm, det blev lite för tuggigt på något sätt. [...] Det går inte att säga, för två dagar sedan, tre dagar sedan läste vi det här. Kommer ni ihåg? Halva gänget är inte med då.*

De kopplar samman sin kritik av modellen med timplanen i svenskämnen, som de menar är alltför knapp och därmed en begränsande faktor.

### **En delvis ny lärarroll**

Lärarna ger uttryck för en delvis förändrad lärarroll. De uppfattar att de ska vara i en slags öppenhet, och avstå från att styra, vägleda eller blanda sig i elevernas samtal. Lärarna beskriver det som särskilt utmanande att förhålla sig avvaktande när eleverna är på villospår i sin undersökning av texten:

*Fanny: Det var ju svårt att inte lägga sig i heller. När en säger ”Vad tror ni det är för ålder?” så säger en ”fjorton” och så säger den andra ”Är du helt dum i huvudet? Han måste ju vara över trettio”. ”Varför då?” ”Han tittar ju på nyheterna, det gör väl ingen fjortonåring”. Det är jättesvårt att stå bredvid bara. Och*

*sedan så går de in på något annat och jag bara tänker, nu har ni missuppfattat hela texten. Det är väldigt svårt att bara stå då och inte säga något.*

Att släppa kontrollen och lita till att eleverna arbetar med texten har, menar lärarna, också varit en utmaning:

*Johanna: I början så blir man ju lite grand så där att man vill kontrollera dem. Det är att släppa lite den där kontrollen, att de ska sitta och diskutera, att det är lite för öppet. Men sedan då när man fångar tillbaka dem, hm, då såg man ju, så där, de har ju verkligen gjort jättemycket jobb och diskuterat och så där.*

I intervjun reflekterar lärarna återkommande över vilken stöttning de bör ge under elevsamtalen. Till exempel ser lärarna ett behov av att ge eleverna strategier inte bara för tolkningen av texten utan också för det utforskande samtalet. Som exempel nämns tillfällen där eleverna snabbt kommit överens om svaret på en fråga och samtalen stannat av: ”Det fanns diskussioner där de höll med varandra ganska snabbt, då blev diskussionerna ganska korta. Hm, till exempel han- och hon-frågan, då säger den ena ”Jag tror det är en hon”, så säger den andra ”Ja, det tror jag också”. Lärarna funderar även över om eleverna borde diskutera tre och tre eller fyra och fyra för att bygga in en större dynamik och öppna upp för att eleverna kommer med olika svar som de kan diskutera. En sådan förändring, menar lärarna, skulle också göra att de hann runt till fler elever och kunde lyssna av elevernas svar inför helklassamtalen.

### **Den flerspråkiga kontexten**

Lärarna svarar återkommande att undersökande litteraturundervisning som modell fungerar lika bra för flerspråkiga elever som för vilka elever som helst. Särskilt framhålls frågorna som ett viktigt stöd för att ta sig an texten och skapa mening. Det som skapar problem i mötet med estetiska texter är snarare att eleverna generellt läser för lite, menar lärarna: ”De har nog ett ganska rikt språk egentligen, det är väl mer en ovana att läsa.” Mer specifikt beskriver lärarna problemet som att vissa elever inte har tillägnat sig strategier

för att läsa mellan och bortom raderna. Istället tror dessa elever att svaret går att finna explicit i texten och väljer, enligt lärarna, att sökläsa som strategi.

Lärarna tycker att arbetet med undersökande litteraturundervisning har gett eleverna en större säkerhet i mötet med estetiska texter. Eleverna är, som lärarna säger, inte lika nervösa för att de inte förstår allt på en gång. Lärarna ger exempel från läsning av andra noveller efter interventionen där eleverna blivit snabbare på att tolka och att våga lita på att den egna tolkningen av texten håller:

*Hamid: Jag jobbade med den novellen förra året, och då hade vi ju inte det här projektet. Och då tyckte de, väldigt, väldigt många, att den var svinsvår. Men när vi läser den nu efter det här projektet, då knäckte de koden väldigt, väldigt mycket snabbare, helt enkelt.*

*Fanny: Ja, för den är svår fortfarande, men det är ändå så. Sedan körde vi på med ytterligare någon text, vad det var, och då ser man att, nu, de tänker rätt redan från start liksom.*

*Sven: Jo, jag tror också att det har satt sig. Och det är ju bara ... För oss är det ju bara att "Ni kommer väl ihåg Plasthjärta? När vi höll på där och bla, bla", att återkomma till det då.*

*I: Går det att sätta ord på vad det innebär att knäcka koden?*

*Fanny: Läsa mellan raderna, tror jag.*

*Sven: Och inte bli nervös, för att man inte förstår det, sammanhanget, med en gång.*

*Fanny: Nej.*

*Sven: Utan att det krävs lite, hm ... För det är ändå så här, att så fort våra ungar tycker att det är konstigt, då blir de nervösa, att de inte förstår.*

Lärarna menar att det delvis kan kopplas till helklassamtalen där eleverna gavs möjlighet att testa sin tolkning efter att först ha diskuterat med en kamrat:

*Det kan ha med självförtroende [att göra], att jag faktiskt vågar säga detta, för jag är lite blyg i vanliga fall. Men det här vågar jag säga för jag testade det i min lilla grupp och då fick jag respons från de andra, 'coolt' eller 'det var bra tänkt' eller så där. Det tror jag, för jag fick faktiskt några blyga i min klass att börja prata.*

Helklassamtalen bidrog också, enligt lärarna, till att skapa engagemang, särskilt om eleverna hade kommit fram till olika svar eller tolkningar. I sådana situationer argumenterade eleverna för sin tolkning och försökte övertyga varandra: ”Då pekade de ju i texten, det står ju här.” Lärarna menar också att det var fler elever som deltog i helklassamtalen än vanligt, även om den grupp elever som brukar vara mest aktiva fortsatt dominerade samtalen.

### **Värdet av undersökande litteraturundervisning**

I intervjuerna kopplar lärarna återkommande nyttan för eleverna eller effekten av undersökande litteraturundervisning till de nationella proven i svenskämnen. De menar att det sätt att möta estetiska texter som finns i modellen för undersökande litteraturundervisning också efterfrågas på det nationella provet (NP) i läsning: ”Men det är ju väldigt bra att göra på 9:orna, för de ska ju ha NP. Det här är ... Det här är så likt NP det kan bli.” Likheter som lärarna tycker sig se handlar dels om hur frågorna till de estetiska texterna är formulerade i det nationella provet, dels om hur eleverna förväntas ta sig in i texten relativt självständigt. I det nationella provet ingår även en muntlig del där eleverna bland annat har i uppgift att leda ett textsamtal. Lärarna anser att samtalen om Plasthjärta kan hjälpa eleverna att hantera rollen som samtalsledare.

När lärarna resonerar om skönlitteraturens funktion och värde för eleverna framträder även en bild som mer kan kopplas till tankar om läsupplevelsen och att kliva in i andra världar:

*Att kunna gå ifrån sin egen verklighet och gå in i en annan verklighet, så kan man använda litteraturen. [...] Och att man inte alltid har att man ska läsa boken och svara på frågor och man har läsförståelse, utan att det också kan vara lustfyllt.*

## Diskussion

Sammantaget pekar våra resultat på att denna form av undersökande litteraturundervisning har god potential att utveckla elevers estetiska läsförmåga. Upplägget av arbetet med Plasthjärta tycks ha fått eleverna att inta ett mer öppet förhållningssätt till estetiska texter och bidragit till en positiv upplevelse av att gå på upptäcktsfärd i texten och att tillsammans med andra komma fram till en tolkning. Enligt lärarna krävde inte heller modellen några specifika anpassningar för att fungera väl i en flerspråkig kontext. Den kritik som framfördes mot modellen rörde främst tidsaspekter. De fyra lärare som deltog i interventionstudien ger uttryck för att arbetet med Plasthjärta delvis skiljer sig från vad de vanligen gör när de läser skönlitteratur med sina elever. Till exempel beskriver lärarna ett mer systematiskt arbete med lässtrategier (Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Hansen & Gissel, 2021), som de menar kan bygga vidare på modeller för strategiundervisning som eleverna mött till exempel i mellanstadieårens läsfixare (se även t.ex. Bråten, 2008) och som har haft relativt stort inflytande på läsundervisning i svensk skola. Även om strategierna som tas i bruk vid läsningen av Plasthjärta till viss del avviker från strategier som lärare och elever är bekanta med sedan tidigare, tycks själva erfarenheten av strategiundervisning underlätta implementeringen av modellens lässtrategier för att uppleva och undersöka estetiska texter. Lärarna beskriver också hur fokus i läsningen av estetiska texter flyttas från att uppmärksamma texttypiska drag, som eleverna får i uppgift att identifiera, mot ett utforskande av textens tomma platser (Langer, 1991), en fokusförflyttning som eleverna gör tillsammans. Som helhet innebär detta en förflyttning i lärarnas undervisningspraktiker från en mer färdighetsinriktad litteraturundervisning där fokus lagts på textens genredrag, till en undervisningspraktik som öppnar för estetiska aspekter – och i förlängningen bildningsaspekter (jfr Bringéus, 2011; Malmgren, 1996). Kort sagt, den genomförda undervisningen stödjer utvecklingen av estetiska läsarter snarare än utvecklingen av mer generiska läsfärdigheter (jfr Anundsen, 2023). En del av detta tycks handla om att ”avmystifiera” hur man kan gå tillväga när man skapar mening i skönlitterär text. En annan del tycks handla om att arbeta mer med tolkning och mindre med att kontrollera elevernas läsförståelse. Lärarna beskriver hur sättet att ställa frågor till Plasthjärta har fått dem att ifrågasätta en tidigare praktik som i viss utsträckning byggt på kontrollfrågor. Denna

förändring från specifika, slutna frågor mot en frågetyp som är specifik och öppen (se Hansen & Gissel, 2021, s. 161) verkar bidra till ett utforskande av texten istället för ett sökande efter ett korrekt svar eller ”rätt” tolkning. Sannolikt har det också betydelse att de öppna frågorna i modellen är specifika snarare än generella, eftersom specifika frågor kan ge mer stöd för eleverna. Specifika frågor ger riktning och fokus och håller eleverna kvar i texten (a.a.). Möjligen är detta av särskilt stor betydelse för flerspråkiga elever, som därmed kan finna stöd för sina tolkningar i texten, istället för att söka svar utanför texten. Det är något vi avser utforska vidare i projektet. Vi önskar även gå vidare med undersökningar av lärarnas nya roll, som de beskriver som mindre styrande men också delvis hämmande.

Avslutningsvis kan vi också se att undervisningspraktiken avspeglar ett synsätt där kunskaperna ska komma eleverna till nytta i relation till en stark prov- och bedömningsdiskurs som i vissa fall går på kollisionskurs med bildningsaspekter som växer fram över tid (Economou, 2018). Det är svårt för lärare idag att värja sig från ett institutionellt krav att elever ska få godkänt betyg i svenskämnen. Möjligen kan en undersökande litteraturundervisning vara ett sätt att skifta fokus från bedömningsaspekter till ett mer elaborerande kring estetiska läsupplevelser.



## Referenser

- Alferi, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1–18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
- Andersen, R. (2016). Plasthjærta [Plastichjerte]. I *Det du ikke ved – noveller for unge*. Gyldendal.
- Anundsen, L. (2023). Gjøre det beste ut av det: norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne. *Acta Didactica Norden*, 17(1), Art. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.9470>.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Blix, M., Randahl, A-C. & Olin-Scheller, C. (u.u.). *Undersökande litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum*. Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra – om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Bråten, I. (Red.). (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Burns, A., Freeman, D. C. & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99, 585–601. <https://doi.org/10.1111/MODL.12245>.
- Cheung A. & Hennebry-Leung, M. (2023). Exploring an ESL teachers' beliefs and practices of teaching literary texts: a case study in Hong Kong. *Language Teaching Research*, 27(1), 181–206. <https://doi.org/10.1177/1362168820933447>.
- Economou, C. (2018). På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108>.
- Economou, C. (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 100–119. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>.
- Elf, N. (2022). Fra formidling til undersøgelse – nye dialogiske veje i skolens litteraturundervisning. I K. Løfstrøm (Red.). *Børn i centrum for litteraturformidling – forskning og praksis*. [https://kum.dk/fileadmin/\\_kum/5\\_Publikationer/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler\\_FEB.pdf](https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler_FEB.pdf)
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. Harris, S. Graham & T. Urdan (Red.), *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Gissel, S. T. & Steffensen, T. (Red.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2019). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching – design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 19. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2019.19.04.03>.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik – et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret*

- dansk- og matematikundervisning. Slutrapport.* [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport\\_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf)
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten* (1 utg.). Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsinterview* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Landmark, D. & Wiklund, I. (2012). *Litteraturen, språket, världen – andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Studentlitteratur.
- Langer, J. A. & National Research Center on Literature Teaching and Learning, Albany, NY. (1991). *Discussion as exploration: literature and the horizon of possibilities. Report series 6.3.* [Washington D.C.]
- Langer, J. A. (2010). *Envisioning literature – literary understanding and literature instruction*. (2 uppl.). Teachers College Press.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska – om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Göteborgs universitet.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2010). Instruction based on inquiry. I R. E. Mayer & P. A. Alexander (Red.), *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge.
- Läsfixarna. (u.å.). *Läsfixarna. Natur & Kultur*. <https://www.nok.se/lasfixarna>
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2022). Läsning utan motstånd! Lättläst är en kontraproduktiv genväg till läsning. *Svenskläraren*, 63(1), 17–18.
- Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2019). Läsning utan motstånd! Lättläst är en kontraproduktiv genväg till läsning. *Svenskläraren*, 63(1), 17–18.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (Red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups Utbildning.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Skolförordning (2011:185) | Sveriges riksdag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185/)
- Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara: elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket. PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap – Skolverket.
- Skolverket (2022). Uppdrag om bred översyn av svenskämnen. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9861>.
- Wallace, C. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: a socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 357–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>.
- Waldén, R. (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 35–61. <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.02>.