



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Vad innebär höjd kvalitet i skolans litteratursamtal?

Af Michael Tengberg, professor, ph.d., Karlstad Universitet

Abstract

Laila Aase (2005) har liknat litteratursamtalet vid ett spel. I detta spel är texten inte en rebus som ska lösas, utan ett dimmigt landskap som läsarna tillsammans försöker urskilja delar av. Här lämnas inga garantier om en korrekt lösning. Snarare är lösningen högst osäker. Tvekan och fantasi är lika viktiga egenskaper som tolkningsstrategier och analyscheman. Samtidigt är litteratursamtalet en ämnesrelaterad skoluppgift där eleverna förväntas lära sig något. Detta ställer krav på lärarens skicklighet att leda samtalet och gör att vi, antingen som forskare eller som lärare, efterfrågar kännetecken på det goda litteratursamtalet, dvs det slags samtal som både skingrar något av dimman över det textliga landskapet och på samma gång låter eleverna uppleva förtjusningen i att gå vilse på nytt.

Många förstaspråklärare ser litteratursamtalet som en viktig, men krävande, arbetsform (Fodstad & Gagnat, 2019). Forskning visar att texttolkande litteratursamtal heller inte är särskilt vanliga i nordiska högstadielklassrum (Gabrielsen et al., 2019; Nissen, 2024). Det gör det angeläget att undersöka både vad hög kvalitet i litteratursamtal innebär och hur forskningen kan stödja lärare i utvecklingen av produktiva, utforskande samtal.

I artikeln diskuterar jag hur hög kvalitet i lärarledda litteratursamtal kan definieras och utvecklas. Resonemanget vilar på resultat från en interventionsstudie där 19 lärare samarbetade med en forskargrupp för att utveckla kvaliteten i sina litteratursamtal, exempelvis genom att stärka elevernas initiativtagande i samtalen, uppmuntra dem att dröja vid texternas öppenhet och hjälpa eleverna koppla samman och jämföra tankar med varandra. Kvalitetskriterierna som diskuteras är baserade på tidigare litteraturredaktisk forskning och ska betraktas som en forskningsgrundad hypotes om hur man kan skapa förutsättningar för dialogiska samtalsprocesser i klassrummet.

I artikeln diskuterar jag också några av de förväntningar på lärarrollen som Aase tar upp. Jag vänder mig också till Martin Blok Johansen (2022), som formulerat en *uafgørlighedsdidaktik* där en särskild typ av krävande texter står i centrum för litteraturundervisningen. Jag sympatiserar med denna utgångspunkt, men i motsats till Johansen argumenterar jag för att de goda texternas potential inte nödvändigtvis förlöses på egen hand. Tvärtom. Att diskutera krävande texter i klassrummet är en konst, eller en förmåga, som lärare kan träna och utveckla både sig själva och sina elever i.

Introduktion

Laila Aase (2005) har liknat litteratursamtalet vid ett spel. I detta spel är texten inte en rebus som ska lösas, utan ett dimmigt landskap som läsarna tillsammans försöker urskilja delar av. Här lämnas inga garantier om en korrekt lösning av textens gåtor. Snarare är lösningen högst osäker. Tvekan och fantasi är lika viktiga egenskaper som tolkningsstrategier och analyscheman. Samtidigt är litteratursamtalet en ämnesrelaterad skoluppgift där eleverna förväntas lära sig något. Detta ställer krav på lärarens skicklighet att leda samtalet och gör att vi, både som forskare och lärare, efterfrågar kännetecknen på det goda litteratursamtalet, dvs det slags samtal som både skingrar något av dimman över det textliga landskapet och på samma gång låter eleverna uppleva förtjusningen i att gå vilse på nytt.

“ Begreppet litteratursamtal kan möjligen uppfattas som en bred, eller öppen, kategori. I den tidigare forskningen ges begreppet ett flertal potentiella innebörder.

Många förstaspråklärare ser litteratursamtalet som en viktig, men krävande, arbetsform (Fodstad & Gagnat, 2019). Forskning visar att texttolkande litteratursamtal inte är särskilt vanliga i nordiska högstadieläroplaner (Gabrielsen et al., 2019; Nissen, 2024). I Sverige har återkommande granskningar av Skolinspektionen (2012, 2022) visat att elever alltför sällan får möjlighet att delta i samtal om de texter som läses i klassrummet. Det gör det angeläget att undersöka både vad hög kvalitet i litteratursamtal innebär och hur forskningen kan stödja lärare i utvecklingen av produktiva, utforskande samtal.

I den här artikeln diskuterar jag hur hög kvalitet i lärarledda litteratursamtal kan definieras och utvecklas. Resonemanget vilar på resultat från en interventionsstudie där 19 lärare samarbetat med en forskargrupp för att utveckla kvaliteten i sina litteratursamtal, exempelvis genom att stärka elevernas initiativtagande i samtalen, uppmuntra dem att dröja vid texternas öppenhet och hjälpa eleverna att koppla samman och jämföra tankar med varandra. Kvalitetskriterierna som presenteras är baserade på tidigare litteraturredaktisk forskning och ska betraktas som en forskningsgrundad hypotes om hur man kan skapa förutsättningar för dialogiska samtalsprocesser i klassrummet. Avsikten med artikeln är således att ge en mer precis beskrivning av dessa kvalitetsdimensioner och förklara på vilket sätt vi menar att de bidrar till dialogiska och produktiva litteratursamtal.

Begreppet *litteratursamtal* kan möjligen uppfattas som en bred, eller öppen, kategori. I den tidigare forskningen ges begreppet ett flertal potentiella innebörder. Låt mig därför understryka att den innebörd som diskuteras i den här artikeln specifikt avser texttolkande och utforskande litteratursamtal, som är lärarledda och ägnar uppmärksamhet åt en skönlitterär text som klassen läst och tillsammans försöker fördjupa sin förståelse, tolkning och upplevelse av.

“ För nyutbildade eller mindre erfarna lärare förblir därmed hemligheten om hur man får till stånd goda samtal om texter med eleverna kvar i den svarta lådan.

I sitt kapitel från 2005 skriver Aase också att villkoren för att få till stånd goda samtal kommer att variera. Dessa villkor beror av texten och dess tilltal liksom av läsarna och deras personlighet och erfarenheter. Därför, menar Aase, blir det svårt att peka ut några generella riktlinjer eller för den delen en metodik. Det vore att spolia samtalets organiska dimension, samtalet såsom ”et stykke liv” (s. 109). I svensk utbildningsdebatt pågår för närvarande ett slags generell reträtt i den här frågan. En statlig utredning om lärarutbildningen (SOU 2024:81) har förordat att ämnet metodik ska återinföras till förmån för vad man betraktar som en alltför teoretiskt präglad allmändidaktik. Dessa försök att insnäva en bärande del av lärarprofessions teorigrund är problematisk, och jag delar Aases hållning att varje litteratursamtal, utöver att vara en ny iteration av en etablerad och i skolan traditionstyngd talgenre, också utgör ett unikt och organiskt samspel mellan erfarenheter, repertoarer, förväntningar och spontana infall. Sett ur detta perspektiv skulle det vara föga fruktbart att försöka formulera en ’praktika’ för samtalets utformning. Samtidigt tenderar påståenden om att varje litteratursamtal, eller varje lektion, utgör ett *liv i sig självt* – dvs någonting organiskt som inte kan brytas ner i urskiljbara och tillämpbara tekniker och praktiker – att *mystifiera* det fenomen som vi vill undersöka. För nyutbildade eller mindre erfarna lärare förblir därmed hemligheten om *hur* man får till stånd goda samtal om texter med eleverna kvar i den svarta lådan. De mekanismer som antingen hindrar eller främjar ett utforskande och samarbetsinriktat samtalsklimat förblir ouppackade och eventuellt oupptäckta, vilket gör det svårt för nya lärare (och för professionen som ett kollektiv vill jag hävda) att utveckla sin skicklighet i att få elever att våga undersöka litteraturens betydelsemöjligheter tillsammans.

Låt vara att lärare, elever och skönlitterära texter inte utgör några essenser i stil med planeter och grundämnen och att deras beteenden inte kan förutsägas med naturvetenskaplig eller matematisk precision. Likafullt är det en angelägen vetenskaplig ambition att försöka identifiera kvalitetsaspekter av lärarledda litteratursamtal och dessutom undersöka om dessa kan användas för att stötta lärares utveckling av samtal som i högre grad ger utrymme åt elevers röster, sätter kontrasterande tolkningar i spel med varandra och uppmuntrar till ett genuint och oförväget utforskande av skönlitteraturens möjliga betydelser.

Utforskande samtal

De antaganden om samtalens betydelse för elevernas tolkningsprocess och potentiella lärande, som jag utgår från i den här artikeln, hämtas bland annat i teori om dialogisk undervisning (Alexander, 2020) och mer specifikt i teori om betydelsen av utforskande och undersökande (eng. *inquiry-based*) interaktionsformer i klassrummet (Mercer & Howe, 2012; Reznitskaya & Gregory, 2013). Med utforskande samtal avses här bruk av öppna frågor, att elever uppmuntras att utveckla sina tankar om texten och att de gör självständiga ställnings-

taganden i tolkningsfrågor. Det handlar också om att elevers antaganden utmanas, att de jämför tolkningar med varandra och tränas i att tänka konstruktivt tillsammans, utan att för den skull nödvändigtvis tänka likadant (Wilkinson et al., 2017). En målsättning med sådana samtal är att synliggöra spänningsförhållanden mellan alternativa sätt att förstå – det som Rupert Wegerif (2011) kallar för *dialogic space* – och uppmuntra elever att utvärdera tolkningar och förklara likheter och skillnader mellan olika sätt att tolka texten (Nystrand, 1997; Tengberg et al., 2023).

I forskningsprojektet *Utforskande och fördjupande textsamtal* (UTFORSK) har vi använt en samtalsmodell som framför allt betonar lärarens viktiga roll i att stödja elevernas utforskande av mer komplexa textproblem. I samtalsforskningen är lärarens roll omdiskuterad, något som delvis har att göra med att samtal om texter kan fylla olika funktioner och att klasser befinner sig i olika faser av sin utveckling som samtalskollektiv. Det finns också en diskussion om huruvida elevstyrda samtal är mer produktiva än lärarstyrda samtal, exempelvis på grund av att de skapar ett mer symmetriskt förhållande mellan samtalsdeltagarna (Almasi, 1995, Kuhn, 2015) eller på grund av att läraren, när den leder samtalet, tenderar att inta en hämmande expertroll (Sørensen, 1985). Eller om lärarens samtalsledning snarare har en *faciliterande* (stöttande) funktion (Mercer & Howe, 2012), som utmanar elever att utveckla sina resonemang, tydliggöra sina argument på ett sådant sätt att kamrater lättare kan gå i dialog med dem (Reznitskaya & Gregory, 2013) och får elever att vända tillbaka till aspekter av texttolkningen som alltför snabbt lämnats med ett initialt eller ett prematurligt svar (Tengberg et al., 2025). Utan att slå fast vilket av dessa perspektiv och argument som väger tyngst har vi i den här studien tagit utgångspunkten att läraren har en viktig didaktisk roll att spela och att det är en angelägen forskningsuppgift att försöka definiera *hur* läraren kan stödja en konstruktiv dialog, utan att för den skull hämma elevernas engagemang eller deras auktoritet över tolkning och turtagning.

Narrativ komplexitet

I de senaste årens nordiska litteraturredidaktiska forskning har ett successivt större intresse riktats mot användande av mer komplexa texter som utgångspunkt för läsning och textbearbetning i klassrummet. Komplexa texter, eller mer specifikt, *narrativt komplexa texter*, syftar primärt på berättande prosa (noveller och romaner) som utmanar läsaren genom en komplex eller oväntad komposition och gestaltning. Det kan handla om en omkastad kronologi, otydliga berättarröster, vilseledande information eller olika typer av öppenhet såsom öppna slut, ej sammanhängande berättelseelement eller oförklarliga händelser. Det kan också syfta på förekomsten av poetiska eller estetiska förtätningar i form av symboler, metaforer eller känslomässigt laddade händelser (Tengberg et al., 2023).

“ Vi har valt
texter i för-
hoppningen
att de ska
drabba
eleverna, gripa
tag i dem, få
dem att se eller
tänka kring
berättelse och
gestaltning,
eller om de
mänskliga
villkor som
gestaltas, på
ett annat sätt
än de gjort
förut.

Att sådana texter är av litteraturredaktiskt intresse är knappast någon nyhet. Blickar man ett stycke bakåt i tiden kan man lätt se att litteraturredaktisk forskning kontinuerligt lyft fram den estetiskt utmanande texten som pedagogiskt intressant och användbar i skolans litteraturläsning (Asplund Carlson, 1998; Malmgren, 1983; Tengberg, 2011; Thorson, 2005, Thorson & Ekholm, 2009). I dessa studier förs en teoretiskt underbyggd diskussion om hur textelement, som upplevs främmande eller avvikande, samspelar med elevernas reaktioner, deras tolkningar och deras efterföljande bearbetning i form av skrivande eller samtal. Under senare år har detta intresse etablerats som ett gemensamt intresseområde för forskare från hela Norden. I synnerhet har Martin Blok Johansen i ett flertal texter (2017, 2019, 2022) argumenterat för värdet i att låta elever möta i litteraturen inte bara det slags erfarenheter och tankar som de redan är bekanta med utan också det främmande, det underliga och det svårförståeliga. Ett centralt begrepp hos Johansen är *uafgørlighed*, med vilket han syftar på något som uppstår i möte med texter ”med uopløselige dilemmaer og modstridende udsagn, som kan fortolkes på mange forskellige måder” (Johansen, 2022, s. 9). Liksom Johansen har Margrethe Sønneland (2019) visat att även om sådana texter kan väcka både osäkerhet och frustration hos unga läsare (se även Thorson, 2005) kan de också väcka en form av lekfull nyfikenhet och ett genuint engagemang där texten betraktas som ett problem att lösa.

Vår användning av narrativ komplexitet i forskningsprojektet UTFORSK har ett mer eller mindre explicit syfte. Medan Johansen argumenterar för de komplexa texternas plats i litteraturundervisningen (han återkommer till författare som Kafka, Dostojevskij och Proust) med hänvisning till att de representerar ”stor litteratur” eller ”estetiskt stor litteratur” (2019, s. 52–53), som det utgör en kvalitet i sig självt att få möta, motiveras vår användning av sådana texter av en mer pragmatisk pedagogisk funktion. Vi förväntar oss att en viss typ av narrativ komplexitet, såsom tomrum i berättelsen, öppna slut och etiska dilemman utan självklara lösningar, orsakar *motstånd* i elevernas förståelse- och tolkningsprocess. Genom en textkomposition som bryter med elevernas förväntningar och utmanar deras invanda sätt att förstå och tolka litteratur framtvingas en restrukturerings av elevernas perception (Malmgren, 1984; Miall, 2006) som på samma gång riktar uppmärksamhet mot kritiska aspekter av tolkningsprocessen (Tengberg et al., 2023). På det viset artikuleras också läsarnas individuella och varierande bidrag till det gemensamma tolkningsarbetet (Tengberg, 2011).

Aases metafor om den litterära texten som ett dimmigt landskap är träffande för det slags möte med litteraturen som vi önskar iscensätta. Vi har valt texter i förhoppningen att de ska *drabba* eleverna, gripa tag i dem, få dem att se eller tänka kring berättelse och gestaltning, eller om de mänskliga villkor som gestaltas, på ett annat sätt än

de gjort förut. Vi har inte letat specifikt efter ”stor litteratur” utan snarare efter texter som i kraft av sitt estetiska och retoriska tilltal har potential att bryta med de förväntningar som vi föreställer oss att tonåriga läsare har på en berättelse och dess komposition, på berättelsens karaktärer eller på den konflikt som skildras. Vi har helt enkelt sökt efter texter med potential att skaka om en tonårig läsare, åstadkomma en perspektivförskjutning, och kanske få honom eller henne att se aspekter av tillvaron ur en ny synvinkel.

En didaktik för arbete med komplexa texter

I sin artikel från 2022 skisserar Johansen några av konturerna till en *uafgørlighedsdidaktik*, dvs ett förslag på hur elevers interaktion med texters oupplösliga inre motsättningar kan användas konstruktivt i klassrummet. Framför allt pläderar Johansen för att våga dröja vid denna oupplöslighet (eller uafgørlighed med hans eget begrepp) och undersöka den snarare än att ha alltför bråttom med att försöka eliminera eller se bort från den i tolkningen av texten. Detta låter sig möjligen sägas, men är svårt att förvekliga i klassrummet. Narrativt komplexa texter bjuder på en särskild utmaning för läraren, i synnerhet som skolans arbete generellt är inriktat på förståelse och förklaring, snarare än på ett fördröjt undersökande av det outgrundliga eller oupplösliga. I vår studie understryker lärarna återkommande att de själva inte alltid upplever sig ha svar på elevernas frågor om texterna och att de, åtminstone delvis, ser detta som ett problem (Johansson & Wejrums, 2026).

Om vi vill skapa goda förutsättningar för att lärare ska göra ett konstruktivt bruk av texter med stora tolkningsutrymmen räcker det inte med att teoretiskt precisera en önskvärd hållning till texterna från lärarens sida, och heller med inte en generell uppmaning till en lärare att ”gör vad du vill” (Johansen, 2019, s. 44) i klassrummet, för att lyckas sätta en undrande och utforskande attityd i spel. Snarare behöver vi undersöka och lägga en forskningsbaserad grund till hur lärares didaktiska iscensättning kan uppmuntra elever att dröja sig kvar vid öppenhet och motsägelsefullhet i litteraturen och formulera nya frågor snarare än slutgiltiga svar.

I UTFORSK har de 19 lärarna alltså implementerat en specifik samtalsform i sina sammanlagt 23 klassrum. Med hjälp av klassrumsobservationer före och efter interventionen har vi konstaterat att kvaliteten på samtalen, både vad gäller lärarnas samtalsledning och elevernas utforskande deltagande, utvecklats i väsentlig grad. Men vad är det för kvaliteter som utvecklats och på vilket sätt bidrar dessa till ett dialogiskt utforskande samtal? I tidigare artiklar och konferensbidrag från projektet har vi presenterat den teoretiska grunden för interventionens utformning (Tengberg et al., 2023), analyserat mekanismer i samtalen som sluter diskussionen och väjer för öppenheten i texterna (Tengberg et al., 2025) samt redovisat

“ Utöver träning i samtalsmodellen bestod interventionen i upprepade observationer av samtal, individuell återkoppling till lärarna och reflexion i grupp efteråt.

resultat från interventionens effekter (Tengberg et al., 2024). I den här artikeln handlar det istället specifikt om de samtalsaspekter som legat till grund för analyserna och som utgör vår operationalisering av begreppet *kvalitet i litteratursamtal*. Dessa kvalitetsaspekter har tidigare inte beskrivits annat än kortfattat och har heller inte kopplats till exempel från klassrumsinteraktionen. Projektet som helhet utgör ett försök att rikta fokus mot observerbara samtalspraktiker för att därigenom bidra till litteraturredidaktisk utveckling. Det är inte meningen att sätta hämsko på lärares professionella frihet. Inte heller vill vi skripta undervisningen med detaljerade anvisningar om hur läraren ska leda samtalsprocessen. Däremot menar vi att det är angeläget att försöka sätta ord på, och skapa teoretiska begrepp för, sådana kvaliteter i samtalsledningen som vi har anledning att tro bidrar till ett utforskande, samarbetsinriktat och produktivt samtalsklimat.

Dataunderlag i forskningsprojektet och utveckling av observationsprotokoll

Interventionsstudien UTFORSK genomfördes som ett kombinerat forsknings- och professionsutvecklingsprojekt för att ta reda på om observation av samtal och återkoppling till lärare utifrån forskningsbaserade kriterier följt av kollegial uppföljning och reflexion i grupp kunde bidra till ett mer dialogiskt präglat samtalsklimat och ett fördjupat utforskande av komplexa skönlitterära texters tolkningsutrymmen. Tjugotre åttondeklasser deltog i studien under merparten av ett läsår (från oktober till maj). Samtalskvalitet definierades med utgångspunkt i fyra övergripande dimensioner, som i sin tur delades in i elva mer specifika och observerbara aspekter av lärarledd utforskande dialog om skönlitterär text (se Tabell 1).

Före interventionen observerades två lärarledda helklassamtal om komplexa noveller i vart och ett av de 23 klassrummen. Texterna (totalt fyra noveller) hade valts med utgångspunkt i ovan beskrivna kriterier på narrativ komplexitet. Därefter deltog lärarna i en tvådagars workshop om en anpassad version av samtalsmodellen Inquiry Dialogue (ID), som utvecklats av Alina Reznitskaya med kollegor (Reznitskaya & Gregory, 2013) och som implementerats i amerikanska klassrum i upprepade studier. I Reznitskayas version av ID är fokus riktat mot att stödja elevernas gemensamma analys av argumenterande texter. I vår anpassade version av ID har vi vridit fokus mot samtalskvaliteter som uppmuntrar till utforskande av litterära texter och dess specifikt estetiska dimensioner. Utöver träning i samtalsmodellen bestod interventionen i upprepade observationer av samtal, individuell återkoppling till lärarna och reflexion i grupp efteråt (en grupp utgjordes fyra till fem lärare samt en ur forskargruppen som samtalsledare). Varje lärare observerades och fick återkoppling vid fyra tillfällen under interventionsperioden. Efter interventionen (i maj) spelades ytterligare två lärarledda textsamtal in i varje klassrum, som ett eftertest på samtalskvalitet.

Dimension	Aspekt	Exempel på läraryttranden
1. Mångfald av perspektiv	1. Dela på ansvaret	<i>Nu kan du utse nästa person, Johanna.</i>
	2. Diskutera alternativ	<i>Vad av det som kommit upp hittills är det du inte håller med om?</i>
2. Tydlighet	3. Förtydliga perspektiv	<i>Jag hör att du säger... Menar du då att...?</i>
	4. Koppla samman tankar och idéer	<i>Hur hänger det ihop med det Fatima sa förut?</i>
	5. Sammanfatta	<i>Var är vi nu? Låt oss sammanfatta vad vi har sagt hittills.</i>
3. Fokus på tolkning	6. Ta utgångspunkt i öppna och centrala frågor	<i>Okej, en viktig fråga om den här texten, som vi behöver fördjupa oss lite i, är alltså...</i>
	7. Använda texten som referenspunkt	<i>Hur vet vi det egentligen? Var i texten framgår det?</i>
	8. Undersöka språk, stil och berättande	<i>Framgår det nånstans ur vems perspektiv historien berättas?</i>
	9. Utforska öppenhet och mångtydlighet	<i>Finns det fler sätt att tolka hur Laura ser på klasskillnaden mellan familjerna?</i>
4. Fokus på etik och värden	10. Utforska värdedimensioner i texten	<i>Hur vet man om en människa är god eller ond då? Jag menar, hur avgör man det?</i>
	11. Kritiskt granska värdedimensioner i texten	<i>Okej, det finns alltså en moral i berättelsen, en värdering som texten eller författaren förmedlar. Vad tänker ni om den moralen?</i>

Tabell 1. Dimensioner och aspekter i Rating Inquiry Dialogue about Literature (RIDL)

För att undvika att resultaten från våra analyser skulle bero av vilka texter som diskuterades före respektive efter interventionen roterades novellerna så att alla fyra förekom i ungefär lika många samtal före interventionen som efter.

Alla samtal kodades med observationsprotokollet (Rating Inquiry Dialogue about Literature, RIDL), som utvecklats specifikt för att fånga kvaliteter i ID om komplexa litterära texter. Även RIDL utvecklades med inspiration från en förlaga av Reznitskaya med kollegor (Reznitskaya & Wilkinson, 2021), men anpassades för skönlitteratur. Det innebär att de två första dimensionerna, som främst handlar om samtalets organisering, i hög grad överensstämmer med motsvarande delar i det observationsprotokoll som Reznitskaya med kollegor utvecklat. De två följande dimensionerna, som hos Reznitskaya handlar om utvärdering och precisering av argument i texten, har vi bytt ut mot innehållsdimensioner som med stöd i tidigare forskning kan antas gynna produktiva litteratursamtal och stödja elevers litteraturläsning. De fyra dimensionerna i RIDL inkluderar alltså elva aspekter, som kodas på en sexgradig skala på både lärar- och elevnivå. Tillsammans konkretiserar dessa elva aspekter vår forskningsgrundade hypotes om vad som utgör observerbara kvaliteter i lärarledda helklassamtal om komplexa

litterära texter. Aspekterna i observationsprotokollet har använts både som utgångspunkt för observation och återkoppling till lärarna under interventionen och som analysredskap för att definiera samtalskvalitet före och efter interventionen. Resultaten från dessa analyser visar att såväl lärarnas samtalsledning som elevernas utforskande deltagande har utvecklats markant. Den genomsnittliga och statistiskt signifikanta effekten på lärarnivå motsvarar $d = 0,95$ och på elevnivå $d = 0,70$ (Tengberg et al., 2024). Variansen i resultaten på eftertesterna förklaras uppskattningsvis till 23% (lärarnivå) respektive 10% (elevnivå) av interventionen. Vi kan således sluta oss till att interventionen haft en betydelsefull inverkan på klassernas sätt att diskutera litterära texter.

“ Vi kan således sluta oss till att interventionen haft en betydelsefull inverkan på klassernas sätt att diskutera litterära texter.

Kvalitetsaspekter av lärarledda litteratursamtal

Hypotesen att de observerade variablerna definierar något som vi kan kalla för kvalitetsdimensioner av litteratursamtalen utgår från pågående forskning framför allt inom det fält som med en bred term kan kallas *dialogisk undervisning* inom amerikansk och brittisk pedagogisk forskning (Wegerif, 2011; Mercer & Littleton, 2007; Kim & Wilkinson, 2019) och från litteraturredidaktisk forskning (Johansen, 2022; Sosa et al., 2016; Thorson, 2005). Forskningsstödet bakom RIDL inkluderar även studier om utforskande litteraturundervisning mer generellt (Hansen et al., 2019) och om aspekter av litterär kompetens (Blau, 2003). RIDL utgör dock varken något slutgiltigt svar eller en rent teoretisk konstruktion. Ingen observationsmanual kan sammanfatta alla tänkbara samtalskvaliteter eller produktiva strategier som lärare och elever kan eller behöver ta i bruk för att tillsammans tolka litterära texter. Däremot är det möjligt att sammanfatta sådana kvaliteter som tidigare forskning identifierat och definiera dem i termer av observerbara praktiker både för att kunna relatera dem till olika slags utfall av undervisningsförlopp och för att kunna lära av dem och utveckla dem vidare.

I det här avsnittet beskriver jag närmare de samtalskvaliteter som vi fokuserat på i UTFORSK utifrån de fyra övergripande dimensionerna. Beskrivningarna riktar jag för enkelhetens skull genomgående mot lärarens agerande för att stödja samtalets utformning, men läsaren bör observera dels att varje agerande ingår i ett samspel och responderar på föregående elevyttranden, dels att var och en av de elva aspekterna i RIDL riktar ömsesidig uppmärksamhet mot i vilken grad eleverna genom sitt deltagande drar nytta av de olika samtalsfunktionerna. Observera också att de citerade samtalsutdragen utgör exempel för att konkretisera beskrivningarna av dimensionerna. Det är alltså inte fråga om regelrätta analyser av samtalsdata utifrån protokollet.

Mångfald av perspektiv

Den första dimensionen *Mångfald av perspektiv* har för avsikt att fånga i vilken grad samtalet skapar utrymme för flera olika röster, både som ett sätt att skapa engagemang och delaktighet (Jolly et al., 2019) och för att möjliggöra flera olika perspektiv på den lästa texten (Tengberg et al., 2023; Whitin, 2005). Här handlar det både om i vilken grad läraren får eleverna att ta ett successivt större ansvar för samtalets utformning och innehåll (fokus i aspekt 1) och i vilken grad samtalet konkret uppmuntrar till att olika perspektiv eller tolkningar kommer fram i diskussionen (fokus i aspekt 2).

Delat ansvar för samtalets utformning (aspekt 1) innebär att läraren strategiskt och gradvis flyttar kontrollen över både turtagning och ämnesfokus till eleverna. I detta ligger också en metakognitiv komponent (Mercer & Dawes, 2008), som dels innebär att påminna elever om överenskomna samtalsregler ("Vi lyssnar in vad andra säger, eller hur? Och vi praktiserar turtagning så vi inte pratar i mun på varandra."), dels att uppmuntra eleverna till reflexion över det egna ansvaret för samtalets kvalitet ("Hm, hur ska vi göra för att undvika att vi hela tiden avbryter varandra? Det här har vi stött på förut, inte sant?"). Syftet är inte att eliminera lärarens ansvarsposition för undervisningen, utan att stödja elevers självständighet och engagemang genom ökat ansvarstagande och en mer horisontellt distribuerad kontroll över samtalet (Burbules, 1993; Gregory, 2007).

Att öppna för mångfald av perspektiv innebär också att skapa utrymme för fler idéer och tolkningar, vilket för läraren innebär ett ansvar för att antingen lyfta upp perspektiv som inte tidigare kommit upp i diskussionen eller lyfta fram perspektiv som elever föreslagit, men som inte begrundats av kamraterna i samtalet.

Nina: Fast han är ju otrogen.

Seif: Hur vet du det?

Nina: Ganska uppenbart.

Meja: Knappast nån bra experience om du frågar mej.

Lärare: Mm. Finns det fler sätt att tolka dialogen här, jag menar det här med sms:en? Kan vi förstå det på ytterligare något sätt?

I det här samtalet, som gäller relationen mellan de två karaktärerna i Jonas Hassen Khemiris novell "Oändrat oändlig", har en grupp bland deltagarna i den samtalande åttondeklassen dragit slutsatsen att novellens berättarjag varit otrogen mot sin partner. I bakgrunden för deras tolkning finns dels en könsaspekt, som relaterar till etablerade förväntningar på kön och beteende, dels en kritisk distansering från jagberättarens skildring, som man inte helt litar på. Lärarens fråga i sista repliken är ett försök att öppna samtalet för andra eventuella sätt att förstå den gestaltade situationen i berättelsen.

“ Vikten av att synliggöra och tydliggöra argumentation och idéinnehåll är ett väletablerat kvalitetskriterium i den empiriska samtalsforskningen.

Lärarens roll här, vilket också är en roll som eleverna inom ramen för ID gradvis förväntas överta, är att bromsa när samtalet alltför snabbt låser sig vid tolkningar eller slutsatser och uppmuntra till ett mer prövande förhållningssätt och att överväga andra möjliga tolkningar.

Tydlighet

Den andra dimensionen *Tydlighet* uppmärksammar betydelsen av att samtalsdeltagarna gör sina tankegångar och idéer tydliga och begripliga för varandra, liksom att olika idéer knyts till varandra, exempelvis genom klargörande av hur yttranden och uppfattningar antingen liknar eller skiljer sig från varandra. Specifikt ser vi efter i vilken grad samtalsdeltagarna förtydligar sina perspektiv på texten (aspekt 3), kopplar samman varandras tankar och idéer (aspekt 4) och successivt sammanfattar vad man kommit fram till, eller för den delen vad man fortfarande är oenig om (aspekt 5).

Vikten av att synliggöra och tydliggöra argumentation och idéinnehåll är ett väletablerat kvalitetskriterium i den empiriska samtalsforskningen (Mercer & Littleton, 2007; Murphy et al, 2018). När det gäller lärarens agerande riktar vi med RIDL uppmärksamhet mot om läraren följer upp elevers yttranden ("Så du menar att..."), och relaterar yttranden till perspektiv i texten ("Du säger 'hon är inte så moralisk', då pratar du om mamman i berättelsen, eller hur?").

Utforskande litteratursamtal *utvecklar* resonemang och *prövar* idéer snarare än att rada upp åsikter och tolkningar bredvid varandra (Almasi et al., 2001). Det betyder att samtalsdeltagarna kopplar ihop sina yttranden med sådant som sagts tidigare. Detta är en central del av lärarens facilitering ("Du säger att du håller med Salma, kan du förtydliga *vad* av det hon sa som du håller med om?"), men också kännetecknen på ett utforskande deltagande från elevernas sida ("Vänta lite nu... får jag bara, eh, du säger *han* hela tiden. Det gjorde ni också. Så tänkte inte jag."). Sådant resonemang kan leda till en bättre förankrad förståelse av texten, som flera deltagare delar, även om konsensus inte är ett självändamål. Syftet är snarare att grunderna för samtalsdeltagarnas olika sätt att tolka texten blir tydligare och undersöks genom jämförelse och genom att man utmanar varandras antaganden.

Kumulativitet och koherens i samtal handlar också om att successivt sammanfatta hur resonemanget utvecklas och vad man kommer fram till (Almasi et al., 2001). I RIDL betonas detta särskilt som en del av samtalets avslutning, som i nedanstående exempel från en av åttondeklasserna i studien.

Lärare: Vi ska börja runda av den här diskussionen. Vi har varit inne lite grann på de här etiska frågorna, om rätt och fel, och jag tänker att vi ska ta med oss det till när vi läser andra texter, när vi funderar över vilka karaktärerna är. Eh, är det nån nu som kan tänka sig att sammanfatta lite vad vi har kommit fram till om den här texten? Tuva, vill du köra?

Tuva: Ja, det handlar om ett barn, oklart vilket kön det är, en tonåring kanske, och en mamma, som har kommit till en lägenhet, i en stad, där det finns en massa pundare. Och den här personen har nån form av diagnos, kanske, eller så har den inte det. Inte helt överens där. (...)

Den här klassen har arbetat länge med utforskande samtal och läraren har flera gånger modellerat hur en sammanfattning av diskussionen om texten kan se ut. Hon har också låtit eleverna, eller någon av dem, stå för sammanfattningen. Hon påpekar att etiska frågor, om rätt och fel, som diskuterats i slutet av samtalet, kan vara värdefullt att ha med sig i mötet med andra texter. Även detta kan ses som en del av sammanfattningen och understryker både ett viktigt tolkningsperspektiv för eleverna och bekräftar att deras resonemang har varit relevant. Därefter sammanfattar Tuva (vars yttrande är mycket lägre än vad som citeras här) vad samtalet kommit fram till om novellen. Hon hänvisar också till frågor i samtalet som eleverna ännu inte blivit eniga om eller känner sig säkra på ("en tonåring kanske", "diagnos, kanske, eller så har den inte det. Inte helt överens där."). Tillsammans står sådana inslag i samtalet, både länkning mellan yttranden och sammanfattning, för en form av *konsolidering* (Kaendler et al., 2015) av den lärandepotential som det rika meningsutbytet i ett lärarlett helklassamtal möjliggör (Wells & Arauz, 2006).

Fokus på tolkning

Om de två första dimensionerna riktar uppmärksamhet främst mot samtalets organisering handlar de två följande om hur samtalet behandlar den litterära texten. Den tredje dimensionen *Fokus på tolkning* handlar om i vilken grad samtalet tar fasta på öppna och centrala tolkningsfrågor och undersöker texten som ett estetiskt verk med möjlighet till olika betydelser. Litteraturredidaktisk forskning visar att elever ofta har svårt att förankra mer kvalificerade tolkningar i texten (McCarthy & Goldman, 2015), men att strategiskt valda frågor och rätt inramning för samtalet kan hjälpa dem att bygga en mer komplex förståelse som inkluderar tvetydigheter och fler tolkningsmöjligheter (Sosa et al., 2016; Whitin, 2005). Narrativ komplexitet kan upplevs som utmanande, men också engagerande (Sønneland, 2019) och tankeprovocerande (Gourvennec, 2017).

“ Tomrum i text är inte immanenta eller oberoende av den blick som läsaren riktar mot texten.

Den tredje dimensionen prioriterar därför att samtalet tar utgångspunkt i frågor av central betydelse för förståelse av texten (aspekt 6), att texten själv utgör en konsekvent referenspunkt för diskussionen (aspekt 7), att språk, stil och berättande i texten undersöks explicit som ett sätt att nå fördjupad förståelse (aspekt 8) och att textens öppenhet, mångtydighet och motsägelser utforskas och genererar nya frågor, utan alltför stor brådska med, eller förväntan om, att texten ska ”slutas”, dvs att allt i berättelsen går ihop i en enhetlig tolkning (aspekt 9).

Utforskande och fördjupande litteratursamtal behandlar texten som gestaltad (Malmgren, 1984) och symbolladdad (McCarthy & Goldman, 2015), och som ett yttrande med flera bottnar, för vars skull det läsande kollektivet utgör en produktiv potential för att frigöra olika tolkningsmöjligheter (Tengberg et al., 2023). Detta förutsätter dock att samtalet, som tilldragelse, också tillåter flera bottnar, dvs att det ger utrymme för flera röster, riktar sig särskilt mot det i texten som är mångtydigt och underligt och ställer perspektiv och tolkningar mot varandra (Nystrand, 1997). Som bidrag till Johansens (2022) uafgørlighedsdidaktik tar RIDL fasta på att den komplexa berättelsens snårskog rymmer en intellektuellt produktiv potential, som tyvärr ofta förblir oförverkligad, men som medvetna samtalsstrategier kan ge utrymme för.

Tomrum i text är inte immanenta eller oberoende av den blick som läsaren riktar mot texten (Smidt, 1999). Många gånger är det konfrontationen med andra läsningar som synliggör tolkningsutrymmen för oss.

Noah: Men han är rätt skum ändå. Ena stunden är det såhär, och sen...

Lärare: Ja, hur är det med det där förhållandet?

William: Man vet inte riktigt. Det kan ju inte vi veta.

Lärare: Nähä. Finns det något skäl, om vi kikar tillbaka i texten, finns det något skäl att inte lita på berättaren?

Lärarens första fråga i dialogen ovan är i sig själv lagrad av flera underliggande frågor och antydningar. Williams yttrande är kopplat till en kedja av kamraternas yttranden som tvekat på vad man egentligen får (eller kan) veta om kärlekshistorien i Khemiris novell ”Oändrat oändlig”. De saknar något, men har ingen tidigare vana av opålitliga berättarkaraktärer. Lärarens uppmaning om att gå tillbaka till texten och rikta uppmärksamheten mot detta kan möjligen tyckas leda eleverna mot en tolkning, men är samtidigt tydligt knuten till en fråga som eleverna själva försöker formulera. En annan intressant aspekt av frågan är dess antydning om texten såsom ett *framställt* och tolkningsbart verk, dvs som något annat än mimetisk verklighet

och som kallar på en *framställningsmedveten* reception (Malmgren, 1984). Med dimensionen *Fokus på tolkning* uppmärksammar vi alltså i vilken grad samtalet lyfter fram texten som estetiskt objekt, riktad mot en förväntad läsares tolkningsprocess (Iser, 1978), men också hur tvetydighet och motsägelser i texten öppnar för skilda sätt att förstå, och manar oss att försöka urskilja vilken roll vi själva, som läsare, spelar för meningsskapandet (Tengberg, 2011).

Fokus på etik och värden

Den fjärde dimensionen *Fokus på etik och värden* handlar om i vilken grad samtalet behandlar etiska och moraliska frågeställningar som texten väcker. I studien har vi tillsammans med lärarna medvetet valt texter som tematiserar etiska dilemman utan självklara lösningar, som ett sätt att stimulera till ett narrativt engagemang (Busselle & Bilandzic, 2009). Det är förstås inte ett representativt drag för all litteratur, men i någon mening gestaltar all litteratur ändå mänskliga tillstånd, existentiella frågor och/eller ett i-världen-varande som i grund och botten manar läsaren till etiskt präglad reflexion (Alsup, 2015; Choo, 2021). Med den här dimensionen vill vi rikta läsarnas och samtalets fokus mot detta grundelement av gestaltning av det mänskliga tillståndet i litteraturen. Konkret handlar det dels om i vilken grad frågor om etik och värdedimensioner över huvud taget uppmärksammas och utforskas i samtalet (aspekt 10), dels om i vilken grad etiska och moraliska perspektiv i texten provas och diskuteras kritiskt (aspekt 11).

Lärare: Vad vill den texten? Ja, Lina?

Lina: Ja, alltså, det är ju inte rätt att de står och ser på. Om någon liksom hade blivit mobbad, och du bara står och ser på, det är ju så här, då är du ju en del av problemet.

Lärare: Mm.

Lina: Då kanske man (ohörbart) så det är ju inte bra, det är ju ynkligt, att de står och glör bara, när han dör.

Jonna: Till och med betalar för det.

Samtalet handlar om Pär Lagerkvists korta novell "En hjältes död", där en man ska hoppa från ett kyrktorn för att få femhundra tusen kronor. Klassen har flera gånger vidrört etiska dimensioner i texten, framför allt det att vara åskådare till en förfärlig händelse utan att ingripa, utan snarare, i egenskap av åskådare, bidra till uppståndelsen kring händelsen. Att etiska dimensioner diskuteras i litteratursamtal är inte ovanligt. Många gånger flyttas dock fokus för samtalet till besläktade etiska problem utanför texten (Tengberg et al., 2025). I det här samtalsutdraget riktar man också en etiskt prövande blick mot texten ("Vad vill den texten?") och mot dess karaktärer ("det är ju ynkligt").

“ Aase skriver bland annat att läraren behöver vara lyhörd för elevernas inspel, kunna improvisera och gå omvägar, men på samma gång ha en plan för samtalets inriktning, grundad i en egen kvalificerad läsning av texten.

Att inse att litteraturen inte är a priori god i sig själv innebär en mognad som läsare. För en samtalsgrupp utgör det ett steg på vägen mot fördjupad förståelse att undersöka vilket slags moral eller vilka ideal som en berättelses karaktärer ger uttryck för, och om berättaren själv, eller rentav texten, också gör sig till representant för något slags moral. I den elfte aspekten av RIDL ser vi alltså specifikt efter i vilken grad samtalet inte bara diskuterar etiska frågor utan också granskar textens antaganden och karaktärernas moral.

Diskussion och slutsatser

Att leda litteratursamtal är en osäker process, skriver Aase (2005). Det går inte att ha en fullständig plan för vilka frågor och samtalsämnen som bäst bidrar till fördjupad läsning för deltagarna. Likväl bör läraren ”være i stand til å vurdere om kvaliteten på samtalene er god nok til at han kan fungere som læring og dannning” (s. 117). I den här artikeln har jag presenterat ett förslag på hur några av de kvaliteter som vi försökt implementera i lärarledda litteratursamtal kan definieras. Om man ska bedriva professionsutveckling för att bidra till utvecklad kvalitet av skolans litteraturundervisning, med särskilt fokus på samtal om texter, behöver man kunna kombinera teoretiskt grundade ideal med praktisk-konkreta förslag på lärarhandlingar (eng. teacher moves) som stödjer både samtalsprocessen och texttolkningsprocessen. Aase skriver bland annat att läraren behöver vara lyhörd för elevernas inspel, kunna improvisera och gå omvägar, men på samma gång ha en plan för samtalets inriktning, grundad i en egen kvalificerad läsning av texten (s. 117). I ett professionsutvecklande arbete tillsammans med lärare med olika lång erfarenhet, eller för den delen med blivande lärare på lärarutbildningen, bör vi emellertid också kunna peka på hur abstraherade eller teoretiskt definierade ideal kan omsättas i praktiken. Att både vara lyhörd för elevers inspel och driva deras tolkningsarbete framåt (utan att för den skull pådyvla dem den så kallade *lärartexten* (Sørensen, 1985), kan exempelvis innebära att hjälpa eleverna att lyfta fram olika perspektiv (aspekt 2 i RIDL), uppmuntra dem att utveckla och koppla samman sina tankegångar (aspekt 3 och 4), men också rikta deras uppmärksamhet mot textens framställningsformer (aspekt 8) och dess tvetydigheter (aspekt 9).

Undervisningskvalitet bör förstås som ett sammansatt begrepp bestående av ett flertal ömsesidigt interagerande dimensioner (Darling-Hammond, 2013; Kane et al., 2014; Praetorius & Charalambous, 2023). Detta gäller för undervisningskvalitet som generellt begrepp liksom för kvalitet av läs- eller litteraturundervisning specifikt (Grossman et al., 2013; Park et al. 2019). Observationsprotokollet RIDL definierar elva aspekter, som vi med stöd av tidigare forskning har anledning att tro är betydelsefulla för att få till stånd utforskande och produktiva litteratursamtal, och som vi dessutom tror oss

kunna observera i klassrummet med relativt god tillförlitlighet. Vi förutsätter givetvis att det finns fler kvalitetsdimensioner värda att undersöka, men RIDL sammanfattar ett urval av variabler som vi har kapacitet att observera och analysera inom ramen för en enskild studie. En analytisk poäng med att definiera ett begränsat urval av perspektiv, som fokuseras i en enskild studie, är att man därmed också är transparent ifråga om vilka perspektiv man *inte* undersöker. RIDL utgör således inte något färdigt svar på hur kvalitet i litteratursamtal ska definieras. Däremot är det ett konkret verktyg för att urskilja och analysera åtminstone några kvalitetsaspekter av samtalspraktiken med relativt god precision.

Ett generellt problem med analys av undervisningskvalitet utifrån observationsprotokoll är att teoretiskt definierade aspekter av undervisningen vanligen kan representeras av en mängd olika lärarhandlingar (Schoenfeld, 2023). Att rikta elevers uppmärksamhet mot den litterära textens tvetydigheter (aspekt 9 i RIDL) kan exempelvis realiseras genom olika slags frågor, antydningar eller responser på elevyttranden (se t ex Blau, 2003). Ibland är rentav frånvaron av respons från läraren, en dröjande tystnad eller en undrande blick, meningsbärande på ett sätt som får eleven att tänka en gång till, utvärdera sitt påstående och grubbla vidare. Likväl behöver observationsinstrument klassrumsnära kriterier som konkretiserar teoretiskt abstrakta principer. Dessa konkreta exempel ignorerar inte förekomsten av andra exempel, utan inbjuder till frågan "Skulle det inte också kunna innebära att...?"

De elva aspekterna i RIDL representerar alltså en teoretiskt grundad hypotes om hur kvalitet i lärarledda litteratursamtal om komplexa texter kan definieras. Genom de analyser vi hittills genomfört i UTFORSK kan vi bekräfta att lärare har kapacitet att förändra sin samtalsledning utifrån dessa kriterier och därigenom höja kvaliteten på litteratursamtalen i flera avseenden med hänvisning till tidigare samtalsforskning. Däremot behöver vi fortfarande fler och andra typer av empiriskt stöd för att förändrad samtalskvalitet också leder till förändrade receptionsmonster hos eleverna eller till mer kvalificerade sätt att förstå och tolka litteratur.

Den här artikelns position sympatiserar alltså med Johansens uavgørlighedsdidaktik (2022), där en särskild typ av krävande texter står i centrum för litteraturundervisningen, men argumenterar för att de goda texternas potential inte nödvändigtvis förlöses på egen hand. Tvärtom. Att diskutera krävande texter i klassrummet är en konst, eller en förmåga, som lärare kan träna och utveckla både sig själva och sina elever i. Den litteraturdidaktiska forskningen bör bidra med att försöka definiera vad denna konst består i och undersöka dess konkreta uttryck i klassrumspraktiken.

Referenser

- Aase, L. (2005) Litterære samtaler. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (red.) *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Samlaget.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314–351. <https://doi.org/10.2307/747620>
- Almasi, J. F., O'Flahavan, J. F., & Arya, P. (2001). A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 96–120. <https://www.jstor.org/stable/748297>
- Alsup, J. (2015). *A case for teaching literature in the secondary school. Why reading fiction matters in the age of scientific objectivity and standardization*. Routledge.
- Asplund Carlsson, M. (1998). *The doorkeeper and the beast: the experience of literary narratives in educational contexts*. Diss. Göteborgs universitet.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology*, 12(4), 321–347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Choo, S. S. (2021). *Teaching ethics through literature. The significance of ethical criticism in a global age*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren*, 17, dec 2019.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gourvennec, A. F. (2017). 'Det rister litt i hjernen'. *En studie av møtet mellom høytprest-erende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. University of Stavanger.

- Gregory, M. (2007). A framework for facilitating classroom dialogue. *Teaching Philosophy*, 30(1), 59–84. <https://doi.org/10.5840/teachphil200730141>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2019) *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk og matematikundervisning*. KiDM Slutrapport.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. The Johns Hopkins University Press.
- Johansen, M. B. (2022). Uafgørlighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit*, no. 48, 1-12. <https://doi.org/10.7557/13.6330>
- Johansen M. B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk forlag.
- Johansen, M. B. (2017). The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579–598. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>
- Johansson, M., & Wejrum (2026). Att utmana sina epistemologiska övertygelser. Lärares föreställningar om komplexa texter och en komplex lärarroll. *Tidsskrift för danskidaktisk forskning*.
- Jolly E., Tamir, D. I., Burum, B., Mitchell, J. P. (2019). Wanting without enjoying: The social value of sharing experiences. *PLoS ONE* 14(4), e0215318. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215318>
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505–536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Kane, T. J., Kerr, K. A. & Pianta, R. C. (red.) (2014). *Designing teacher evaluation systems*. Jossey-Bass.
- Kim, M-Y., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46–53. <https://doi.org/10.3102/0013189X15569530>
- Malmgren, L-G (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik: Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*. Lunds universitet.

- Malmgren, L.-G. (1984). *Den konstiga konsten: En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lunds universitet.
- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of short stories: Effects of task instructions on literary interpretation. *Discourse Processes*, 52, 585–608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>
- Mercer, N., & L. Dawes (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer and S. Hodgkinson (Eds.) *Exploring talk in school* (pp. 55–71). Sage.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. Peter Lang Publ.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Hendrick, B. D., Li, M., Montalbano, C., & Wei, L. (2018). Quality talk: Developing students' discourse to promote high-level comprehension. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1113–1160. <https://doi.org/10.3102/0002831218771303>
- Nissen, A. (2024). *Nordic Literature Instruction*. Karlstad University Press. (diss)
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Park, Y., Brownell, M. T., Bettini, E. & Benedict, A. E., (2019). Multiple dimensions of instructional effectiveness in reading: A review of classroom observation studies and implications for special education classrooms. *Exceptionality* 27(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283628>
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2023). Where are we on theorizing teaching? A literature overview. I A.-K. Praetorius, & C. Y. Charalambous (red.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (s. 1–22). Springer.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, A. I. G. (2021). The argumentation rating tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussion. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103464>

Schoenfeld, A. H. (2023). A theory of teaching. I A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (red.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (s. 159–187). Springer.

Skolinspektionen (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:10*. Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. Skolinspektionen.

Smidt, J. K. (1999). En kritisk lesning av Wolfgans Isers resepsjons-estetikk. I E. S. Tønnessen & E. Maagerö (red.). *Tekstblikk – rapport fra forskersymposium for tekst- og litteraturpedagogikk* (s. 62–73). TemaNord 1999:585. Nordisk Ministerråd.

Sosa, T., Hall, A. H., Goldman, S.R., & Lee, C. D. (2016). Developing symbolic interpretation through literary argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 25(1), 93–132. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1124040>

SOU 2024:81. *Ämneskunskaper och lärarskicklighet – en reformerad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet.

Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>

Sørensen, B. (1985). Texten och läsaren. I J. Thavenius & B. Lewan (red.). *Läsningar: Om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur AB.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings förlag Symposion. (diss)

Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2023). Dialogue and defamiliarization: The conceptual framing of an intervention for challenging readers and improving the quality of literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.21248/11esll.2023.23.2.566>

Tengberg, M., Sønneland, M., Johansson, M., Skar, G. B., Wejrums, M., & Biörklund, A. (2024). Inquiry dialogue to promote comprehension and interpretation. Effects of an intervention to improve teacher-led discussions about complex literary texts. Paperpresentation vid The European Conference on Educational Research i Nicosia, 27–30 aug, 2024.

Tengberg, M., Johansson, M., & Sønneland, M. (2025). The open work and the closing reading: Navigating openness and ambiguity in literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1–23. <https://doi.org/10.21248/11esll.2025.25.1.782>

Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Skrifter 46, Litteraturvetenskap, Göteborgs universitet.

Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) (2009). *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Daidalos.

Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3

Whitin, P. (2005). The interplay of text, talk, and visual representation in expanding literary interpretation. *Research in the Teaching of English*, 39(4), 365–397. <https://doi.org/10.58680/rte20054480>

Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M. et al. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>