



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Att utmana sina epistemologiska övertygelser

Lärares föreställningar om komplexa texter och en komplex lärarroll

*Af Maritha Johansson, ph.d., biträdande professor, Linköpings universitet
Marie Wejrum, ph.d., universitetslektor, Karlstads universitet*

Sammanfattning

Denna artikel presenterar resultat från en intervjustudie genomförd med tio svensklärare på högstadiet som deltagit i en läsårslång intervention, vars syfte var att höja kvaliteten på litteratursamtal om komplexa texter. Syftet med intervjustudien är att synliggöra lärares epistemologiska övertygelser avseende undervisningspraktiken litteratursamtal efter deltagande i interventionen, i vilken de behövde förhålla sig till två aspekter: en för dem ovan samtalsmodell och användandet av komplexa texter. Interventionen har lett till att lärarna har fördjupat sin reflektion över litteratursamtalet som undervisningspraktik och delvis förändrat denna under den tid interventionen pågick. I intervjuerna framkommer att lärarna, trots att de har sett många positiva effekter av interventionen, har svårt att överge sina epistemologiska övertygelser, framför allt med avseende på att texterna behöver relatera till elevernas vardag och på sin egen roll som expert i klassrummet.

“ I en interventionsstudie som genomfördes i årskurs 8 har det undersökts om det går att höja kvaliteten på lärarledda samtal om komplexa skönlitterära texter, genom att utbilda lärarna i en samtalsmodell, som de sedan implementerat med sina elever.

Inledning

Att samtala om skönlitterära texter är ett inslag i litteraturundervisning som, när det fungerar väl, brukar uppskattas av såväl lärare som elever (Nystrand, 1997; Parsons, 2004). Samtidigt uttrycker en del lärare att det är svårt att leda ett samtal, i synnerhet i helklass (Fodstad & Gagnat, 2019; Resnick et al., 2015). Utöver själva samtalsledningen är det en utmaning att välja texter att samtala om (Tengberg et al., 2023). I en interventionsstudie som genomfördes i årskurs 8 har det undersökts om det går att höja kvaliteten på lärarledda samtal om komplexa skönlitterära texter, genom att utbilda lärarna i en samtalsmodell, som de sedan implementerat med sina elever. Lärarna har också fått upprepade återkoppling, både från forskare och från kollegor. Effekterna av interventionen har mätts genom för- och eftertest.

Att införa nya element i sin undervisning kan innebära en stor utmaning, i synnerhet om det nya helt eller delvis krockar med ens grundläggande epistemologiska övertygelser, det vill säga de bakomliggande övertygelser som styr lärares val av såväl undervisningsmetoder som material, och som grundar sig i ett omdöme som kan ha byggts upp under lång tid. I detta fall har lärarna både implementerat en ny samtalsmodell, Inquiry Dialogue (Reznitskaya & Wilkinson, 2017), som sätter elevernas autentiska dialog i centrum, och infört en typ av litterära texter som de inte har arbetat med tidigare, nämligen komplexa texter (Tengberg et al., 2023). En komplex text utmanar läsaren genom exempelvis en oväntad struktur, ett etiskt utmanande innehåll eller genom att ha många tolkningsbara tomrum. Vi är i denna intervjustudie intresserade av vad som händer med lärarrollen när man ska bli en samtalspartner på samma villkor som eleverna och vad som sker i relationen mellan lärare, elev och text när texterna är av en sådan art att det inte finns *ett* svar på hur de kan tolkas.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med intervjustudien är att synliggöra lärares epistemologiska övertygelser avseende litteratursamtal efter deltagande i interventionen. Intervjustudien utgår från premissen att litteratursamtalet är en välbekant undervisningspraktik, även om det skiljer sig åt mellan de deltagande lärarna både hur frekvent den använts och på vilket sätt den har genomförts. Den intervention som föregår intervjustudien har introducerat två komponenter i undervisningspraktiken som lärarna inte hade arbetat med tidigare (Inquiry Dialogue och komplexa texter) och vi undersöker hur deras föreställningar om text och samtal ser ut efter interventionen. Föreställningarna om dessa två aspekter relateras i diskussionen till begreppet epistemologiska övertygelser. Detta är väsentligt, inte bara för att förstå hur deltagarna uppfattar själva interventionen, utan i förlängningen också

för att förstå hur olika typer av professionsutvecklingsfrämjande arbete avseende undervisningsmetoder tas emot och implementeras. I detta fall kommer litteratursamtal som undervisningspraktik att undersökas i relation till två aspekter: lärarrollen och texterna.

De forskningsfrågor som ligger till grund för studien är:

- 1) Vilka föreställningar om textval för litteratursamtal blir synliga i lärarintervjuerna?
- 2) Vilka föreställningar om lärarrollen i relation till textval och samtalsmodell blir synliga i lärarintervjuerna?

Intervjustudiens kontext

Intervjustudien som presenteras i denna artikel är en uppföljning av en intervention som genomfördes med 19 deltagande lärare i 23 klasser i årskurs 8, från nio olika skolor. Av de 19 deltagande lärarna ingår tio i intervjustudien.

Syftet med interventionen var att undersöka om det gick att höja kvaliteten på helklassamtal om komplexa litterära texter. Kvalitet mäts i projektet utifrån 11 variabler som beskriver olika aspekter av samtalskvalitet. Fem av dessa rör allmänna kvalitetsaspekter i samtal (till exempel att dela på ansvar, förtydliga perspektiv och att bygga vidare på tidigare inlägg). De sex resterande är tydligare relaterade till kvalitet i just samtal om litterära texter, såsom att undersöka språk, stil och berättande, att tolka mening i textens tomrum och ställa olika tolkningar mot varandra, samt etiska och moraliska frågor i relation till textens innehåll. Före och efter interventionen genomfördes tester på lärarnas förmåga att genomföra litteratursamtal.

Under interventionen hölls åtta litteratursamtal i varje klass. Lärarna fick återkoppling från forskare och kollegor, samt deltog i grupp-samtal. Inför interventionen fick deltagande lärare utbildning i en samtalsmodell som bygger på Alina Reznitskayas och Ian Wilkinsons koncept Inquiry dialogue (ID) (Reznitskaya & Wilkinson, 2017), en modell för samtal om argumenterande texter, som anpassats till litterära texter. Syftet med ID är också att man ska diskutera sig fram till ett svar som baseras på resonering och på evidens. En viktig aspekt är just resonandet som ska leda fram till en slutsats och det är grundläggande att eleverna också lyssnar på och prövar varandras argument. Lärarens uppgift är att stötta eleverna i utforskandet av argument och att delta i samtalet som en samtalspartner på samma villkor som eleverna. Det innebär att även lärarens argument prövas och undersöks på samma sätt som elevernas.

I projektet betraktas den litterära texten som ett ämnesrelaterat problem som kan diskuteras, men inte alltid lösas, varför utgångspunkten varit att arbeta med komplexa texter. Tidigare forskning (t ex Sønneland & Skaftun, 2017; Johansen, 2017, 2021) har visat att

“ Tidigare forskning visar att det är svårt för lärare att implementera dialogiska mönster, där eleverna ska vara samtalspartners på samma villkor som läraren, vilket kan bero på en konflikt mellan det som ska ske i klassrummet och lärarens övertygelser.

läsarens engagemang kan öka påtagligt när den ställs inför texten som ett problem. Vår definition av textkomplexitet innehåller två aspekter, en estetisk och en kontextuell eller tematisk aspekt. Den estetiska aspekten rör den narrativa strukturen (komposition, struktur, temporalitet), öppenhet (tolkningsbara tomrum, öppna slut) och textens språk (metaforer, oväntade bilder och sammanställningar). Den kontextuella aspekten handlar om att kontextuell eller kulturell distansering kan leda till främmandegöring, det vill säga att element i texterna som bryter mot det konventionella försätter läsaren i en osäkerhet om vad den egentligen betyder (jfr. Shklovsky, 2007). Det kan också handla om oväntade bilder, handlingar samt etiska dilemman som förväntas leda till chockeffekter och utmana läsarens vanemässiga sätt att läsa (jfr. Felski, 2008)¹. Syftet med att kombinera läsning och samtal om komplexa litterära texter med grundprinciperna för ID var att den typen av samtal som ID syftar till kräver en viss komplexitet och en stor öppenhet hos de litterära texterna, eftersom det inte går att föra ett utforskande samtal om en alltför enkel text. Samtidigt kräver arbetet med en komplex text att det finns tydliga stödstrukturer, vilket ID bidrog med.

Tidigare forskning

I denna intervjustudie undersöks lärares epistemologiska övertygelser i relation till utforskande litteratursamtal, framför allt med avseende på textval och lärarrollen. Tidigare forskning visar att det är svårt för lärare att implementera dialogiska mönster, där eleverna ska vara samtalspartners på samma villkor som läraren, vilket kan bero på en konflikt mellan det som ska ske i klassrummet och lärarens övertygelser. Flera studier (Wilkinson et al., 2017; Alvermann & Hayes, 1989; Juzwik et al., 2012) visar att det är svårt att förändra lärares invanda mönster genom en intervention, vilket Wilkinson et al. (2017) förklarar med att deras epistemologiska övertygelser är djupt rotade och svåra att förändra.

Att komplexa texter väcker engagemang finns belagt i olika studier (Johansen, 2017; Gourvennec, 2017; Sønneland & Skaftun, 2017). Även om eleverna inte alltid förstår texterna som presenteras för dem finns det en potential i utmaningen de möter, vilket leder till ett engagerat utforskande. Då texter bjuder på motstånd genom att det inte finns en självklar tolkning, stannar eleverna under sitt tolkningsarbete och i sina textsamtal vid det obestämbara och oavgörliga (Sønneland, 2019). När man bryter mot det vanemässiga och ställer eleverna inför något oväntat aktiveras nya tankemönster och tolkningsprocesser i litteraturundervisningen (jfr. Levine, 2019;

¹ För en mer utförlig definition och teoretisk förankring av begreppet komplexa texter, se Tengberg et al., 2023. Jfr även Willemsen et al., 2022.

Miall, 2006). Studier som rör elever i olika åldrar tyder på samma sak; när elever blir utmanade, provocerade eller ställs inför texten som ett potentiellt problem finns en möjlighet för dem att utvecklas som läsare av skönlitterära texter (Levine & Horton, 2015; McCarthy & Goldman, 2015; Blix et al., 2024). Det tycks också krävas en "tolerance for ambiguity", det vill säga kunna hantera att inte ha alla svar (Willemsen et al., 2022). Aktivt arbete med komplexa texter kan leda till att elevernas kulturella och estetiska repertoarer utvecklas. Det finns dock en risk för att alltför svåra texter leder till att eleverna tappar intresset och att alltför mycket går dem förbi (Johansson, 2015), vilket innebär att läraren blir viktig i utforskandet av den komplexa litterära texten (Blix et al., 2024). Samtidigt kan det finnas en risk för att lärare tvekar inför att använda svåra och komplexa texter i undervisningen, då de inte tror att eleverna kan ta till sig dem (Kjelen, 2013; Johansen, 2017; Tengberg, 2011).

I ett dialogiskt klassrumssamtal där utgångspunkten ska vara elevernas tolkningar och autentiska frågor får läraren en mindre framskjuten roll än i monologiska samtal där läraren ställer frågor till eleverna där det finns givna svar (Nystrand, 1997; Reznitskaya & Wilkinson, 2021). Grundläggande för det dialogiska klassrummet är att flera röster kommer till tals, men det dialogiska klassrummet kan också beskrivas som ett klassrum där autentiska frågor ställs och där svaren utvecklas till ett autentiskt samtal. Elevernas röster tas på allvar och syftet med ett samtal är att ställa olika perspektiv mot varandra (Tengberg et al., 2025). Lärarrollen är därför annorlunda i det dialogiska klassrummet jämfört med det monologiska. Det innebär inte att läraren blir oviktig – snarare tvärtom – då det är lärarens ansvar att vara den som ger ramar och skapar förutsättningar för samtalet. Även om idén om det dialogiska klassrummet är etablerad sedan länge, inte minst i den nordiska kontexten, kan det vara utmanande för lärare att lämna över allt mer ansvar till eleverna (se även Tengberg et al., 2025). I ID är tanken att ansvaret för samtalet successivt förflyttas till eleverna, medan läraren initialt är den som leder samtalet och fördelar ordet (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). Tidigare forskning har således kunnat visa dels svårigheten för lärare att implementera dialogiska mönster i klassrumssamtal, dels potentialen i elevers tolkningsarbete med komplexa texter. Därför undersöks i föreliggande studie lärares föreställningar om textval och om lärarrollen efter att ha provat att undervisa om komplexa texter med hjälp av en stödstruktur för textsamtal (ID).

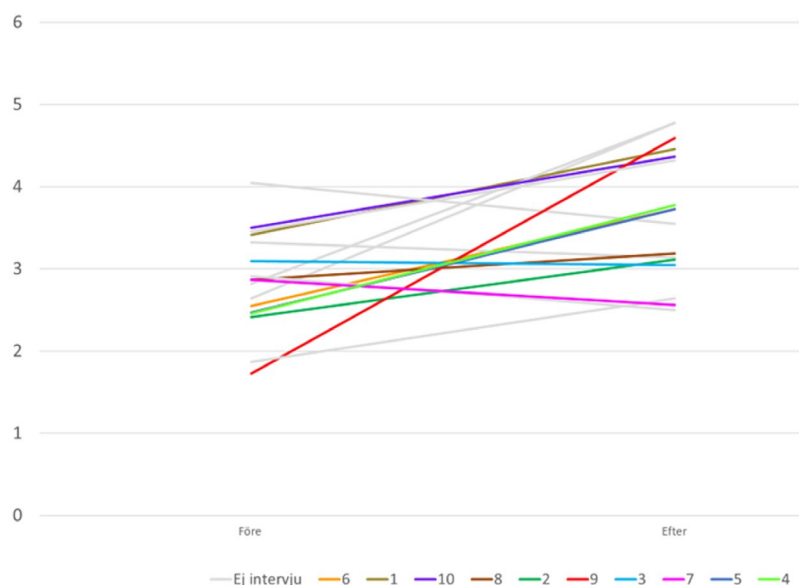
“ Assimilation innebär att ny information införlivas med de övertygelser man redan har, medan accomodation innebär att den nya informationen är av en sådan karaktär att den inte kan assimileras, utan ens övertygelser måste bytas ut eller omorganiseras.

Teoretiska ramverk och centrala begrepp

Som övergripande teoretiskt ramverk används begreppet *teacher beliefs* och mer specifikt begreppet *teachers' epistemological beliefs*, vilket i denna artikel översätts till lärares epistemologiska övertygelser. Begreppet hämtas från bland andra Pajares (1992) som definierar beliefs/övertygelser på följande sätt: "Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact" (Pajares, 1992, s. 313). Pajares hämtar inspiration från Piaget och använder begreppen *assimilation* och *accomodation* för att beskriva hur man handskas med nya fenomen. Assimilation innebär att ny information införlivas med de övertygelser man redan har, medan accomodation innebär att den nya informationen är av en sådan karaktär att den inte kan assimileras, utan ens övertygelser måste bytas ut eller omorganiseras. Förändringar som ligger långt ifrån ens grundläggande övertygelser är svårare att implementera (Pajares, 1992, s. 320). I studien undersöks just en förändring som åläggs lärarna genom deltagande i ett forskningsprojekt. Epistemologiska övertygelser operationaliseras genom att begreppet *föreställningar* används i analysen. Studien söker svar på frågan om hur lärare uppfattar en ny undervisningspraktik och hur de uttrycker den uppfattningen i intervjuerna. De påståenden och reflektioner som lärarna gör i intervjuerna betraktas i analysen som föreställningar om interventionen de har varit med om, det vill säga hur de beskriver den erfarenheten vid ett givet tillfälle. Dessa föreställningar relateras till lärarnas epistemologiska övertygelser, eftersom de kan betraktas som sprungna ur en grundläggande förståelse av undervisningssituationen som lärarna har byggt upp utifrån tidigare erfarenheter av liknande situationer.

Metod

Studien bygger på individuella semistrukturerade kvalitativa intervjuer genomförda med tio av de lärare som deltog i interventionsstudien. Urvalet utgår ifrån en önskad bredd avseende representation och spridning mellan olika skolor, lärarerfarenhet, ålder och heterogenitet när det gäller utveckling med avseende på samtalskvalitet. Samtliga skolor utom en är representerade i intervjumaterialet. Figur 1 nedan illustrerar utvecklingen av samtalskvalitet före och efter interventionen för samtliga deltagare i interventionsstudien. Kurvorna för de tio intervjuade lärarna har olika färg, medan de övriga är i gråskala. Flera av dem har en positiv eller mycket positiv utveckling med avseende på samtalskvalitet, medan några har legat ganska still och ytterligare andra har haft en negativ utveckling.



Figur 1 Genomsnittlig nivå för lärare före och efter intervention. Siffrorna på y-axeln avser stegen i det bedömningsprotokoll som användes vid analysen av samtalskvalitet.

Intervjuerna genomfördes av fem olika forskare². Samtliga intervjuer genomfördes via Zoom, spelades in och transkriberades. Intervjuerna är mellan 27 och 65 minuter långa. Vid intervjuerna användes en intervjuguide (se Bilaga 1) och frågorna som ställdes rörde bland annat hur lärarna uppfattade att den öppna texten påverkat samtalet, hur de såg på lärarrollen i ett litteratursamtal och hur de upplevde deltagandet i interventionen. Lärarna fick också beskriva sin bild av det perfekta litteratursamtalet för att synliggöra deras epistemologiska övertygelser.

En begränsning som valet av metod medfört är att det är samma forskare som genomfört intervjuerna som också arbetat med interventionen, vilket gör att det finns en risk att de intervjuade lärarna uttrycker sig mer positivt än de annars skulle göra för att upprätthålla en god relation med forskarna. Intervjuerna genomfördes efter avslutad intervention, vilket gör att vi bedömer denna risk som liten.

Intervjuerna har analyserats av de två artikelförfattarna genom en induktiv tematisk analys. I analysen har vi utgått ifrån de sex steg för tematisk analys som beskrivs av Braun och Clarke (2022). Författarna har var för sig genomfört analyser i de två första stegen (bekanta sig med materialet och kodning). Därefter jämfördes de initiala

² Intervjuerna har genomförts av Maritha Johansson, Marie Wejrums, Margrethe Sønneland, Michael Tengberg och Anders Biörklund.

“ Samtliga lärare uttrycker farhågor för att det blir svårt för eleverna att ta till sig texterna när de inte kan relatera till dem på något sätt.

koderna och de två forskarna skapade och utvecklade tillsammans de huvudkategorier som presenteras i artikeln: *Föreställningar om textval* och *Föreställningar om lärarrollen*, vilka i sin tur har organiserats i fyra teman för respektive föreställning.

Etiska överväganden

Vid insamlande av material har vi förhållit oss till Vetenskapsrådets riktlinjer såsom de beskrivs i rapporten *God forskningssed* (2024). Lärarna har lämnat skriftligt samtycke till deltagande i interventionsstudien som ligger till grund för intervjustudien och muntligt samtycke till deltagande i intervjustudien.

Föreställningar om textval

De texter som använts i interventionen riktar sig inte specifikt till en yngre publik utan har valts ut utifrån kriterier relaterade till komplexitet (se ovan). Det innebär ett texturval som lärarna inte är vana vid att arbeta med. I intervjuerna förs resonemang om textvalets betydelse och den tematiska analysen har identifierat följande teman som rör föreställningar om textval:

1. Eleverna måste kunna identifiera sig med texten för att det ska bli ett meningsfullt samtal.
2. Språkliga och strukturella utmaningar gör att eleverna inte kan ta till sig texten.
3. Den öppna texten leder till osäkerhet.
4. Komplexa texter leder till autentiska samtal.

De tre första föreställningarna handlar om problematiska aspekter, där lärarna ser utmaningar med att använda den typ av komplexa texter som ingått i interventionen, medan den fjärde föreställningen är en positiv aspekt.

Eleverna måste kunna identifiera sig med texten för att det ska bli ett meningsfullt samtal

Den första föreställningen som handlar om att eleverna måste kunna identifiera sig med något i texten, eller åtminstone kunna relatera den till något, uttrycks tydligt av lärarna i intervjuerna. Det framstår som negativt när texterna som valts ut för interventionen inte uppfyller kravet. Samtliga lärare uttrycker farhågor för att det blir svårt för eleverna att ta till sig texterna när de inte kan relatera till dem på något sätt:

[...] och sen är det svårast när de inte har något som de kan referera till, så där. Att de inte känner igen någonting från sitt eget liv.
(Lärare 7)

De kunde inte översätta det som hände i texten till verkligheten. De hittade inte sig själva i texten. (Lärare 10 – om *Framför lagen*)

Denna föreställning bygger på lärarnas erfarenheter av samtalen, men det framgår inte av intervjuerna om eleverna själva har uttryckt den svårigheten eller om det enbart är lärarnas uppfattning. Det går också att tolka uttalandena som en grundläggande idé om att litterära texter ska spegla verkligheten för att vara meningsfulla, vilket möjligen säger något om vilken litteratursyn lärarna bär på.

Nästa exempel visar också vikten av identifikation, men här uttrycker läraren att eleverna trots komplexiteten i texten har hittat något att relatera till:

Den funkar ju för alla. Den är så livnära och nuddar ju deras ...
De har lätt att göra en miljöanalys och känna igen sig och [...]
(Lärare 2 – om *Framför lagen*)

Både Lärare 10 och Lärare 2 uttalar sig om Kafkas *Framför lagen* och utgår från den grundläggande föreställningen att elever behöver kunna relatera till innehållet i de texter de läser, men kommer till olika slutsatser, där den ena anser att texten ligger alltför långt ifrån elevernas vardag, medan den andra tvärtom menar att det finns mycket att känna igen sig i. Lärare 2 verkar inte vara lika övertygad om att det på ett konkret innehållsplan måste gå att relatera till vardagliga, igenkännbara fenomen, utan att igenkänningen eller identifikationen kan ligga på en annan nivå, kanske en mer allmänmänsklig.

Lärarna är överens om vikten av att kunna relatera. Det förklarar att de kan komma fram till helt olika slutsatser avseende vilka texter som lämpar sig i klassrummet för åldersgruppen, även om de i grunden ger uttryck för samma föreställning om textvalet. Vilken betydelse egna erfarenheter har för vår möjlighet att ta till oss texter har länge diskuterats inom den litteraturdidaktiska forskningen, liksom hur man ska förhålla sig till de egna erfarenheterna i litteraturundervisningen.

Språkliga och strukturella utmaningar gör att eleverna inte kan ta till sig texten

Föreställningen som säger att texten inte får vara alltför utmanande på ett språkligt och strukturellt plan innebär att lärarna har en föreställning om att språk, struktur och grammatik riskerar att vara förståelsehämmande, vilket i sin tur leder till att eleverna inte kan eller vill ge sig in i samtal om texterna:

Om man säger så här, att de mer moderna texterna som är skrivna mer i nutid, med ett lite modernare ... mer på språklig basis, där har jag sett att fler elever har vågat ge sig in i diskussion eller reflektion kring texten på ett annat sätt, än när det blir väldigt många svåra ord och grammatiken blir svår. (Lärare 1)

“ Att det är svårt att samtala om en text om de initiala förståelsehindren är alltför höga är en synpunkt som väcker frågan om på vilken nivå komplexiteten ska ligga.

Att en text är svår på lexikal nivå är oftast förhållandevis enkelt att lösa. En lärare som känner sin klass vet förmodligen ungefär vilka ord som kan vara svåra och kan därmed undanröja de värsta förståelsehindren genom att förklara orden i förväg. Det är oftast lite mer komplicerat när berättarstrukturen ställer till med problem, vilket lärarna också sett under interventionen:

[...] eller när textens uppbyggnad blev svårare eller så, då ja, kunde man hamna i lägen där man inte riktigt, ja, upplevde jag i alla fall, nådde till att prata om texten utan man fastnade i att försöka förstå hur texten var uppbyggd. [...] när det tar väldigt lång tid att komma fram till vad vi vet, då hinner vi inte den andra biten på något sätt. Eller orkade kanske inte. (Lärare 3)

Lärare 3 lyfter fram problemet med att man kanske inte ens hinner prata om texten på ett innehållsligt plan om strukturen är alltför besvärlig. Att eleverna har svårt att hantera en komplex struktur kan förklaras av att eleverna helt enkelt inte är vana vid att läsa texter som till exempel saknar en kronologisk berättarstruktur (jfr. Johansson, 2015). I intervjuerna reflekterar lärarna dock inte över vad det kan bero på att berättarstrukturen ställer till med problem och inte heller över hur de problemen skulle kunna lösas. De verkar hålla fast vid föreställningen om att en text inte får vara för komplicerad vad gäller språk och struktur. Att det är svårt att samtala om en text om de initiala förståelsehindren är alltför höga är en synpunkt som väcker frågan om på vilken nivå komplexiteten ska ligga.

Den öppna texten leder till osäkerhet

En aspekt av narrativ komplexitet är texters öppenhet, vilket av lärarna lyfts fram som en utmaning. Det är en återkommande föreställning i materialet att eleverna förväntar sig att det ska finnas en korrekt lösning på textens problem. I intervjuerna kopplar lärarna det till bedömningsfrågor, och menar att utmaningen för eleverna huvudsakligen ligger i att de inte vet hur de ska bedömas om det inte finns ett facit:

I början så var eleverna lite frågande. För jag har en grupp som väldigt gärna vill göra rätt och som är väldigt mån om att nå bra betyg. Och när det då helt plötsligt inte finns så mycket rätt och fel [...]. (Lärare 9)

Men det är svårt att få eleverna att våga när det är lite för fritt ... fri tolkning, för de är rädda att de ska säga fel, att de ska ha fel tolkning, och då vågar de inte säga. (Lärare 6)

“ Elevernas reaktioner, så som de beskrivs av lärarna i intervjuerna, är förmodligen en direkt återspeglings av lärarnas föreställningar om texter, även om de också måste sättas in i en större skolkontext, där bedömning genomgår verksamheten och där man är van vid vissa spelregler.

Osäkerheten avseende hur en öppen text ska tolkas kan ha olika förklaringar. En förklaring har kanske egentligen inte så mycket med just litterära texter att göra, utan relaterar snarare till klassrumsklimat och självförtroende att våga kasta sig ut i det okända.

I exemplen ovan tolkar lärarna elevernas uppfattning om texterna, men det går även att ana en utmaning relaterad till lärarna själva i hur de förhåller sig till frågan om rätt eller fel tolkning. Lärare 3 säger till exempel att han har haft ett delvis annat förhållningssätt till texterna jämfört med vad han brukar ha:

När jag läste texten så hade jag gjort en tolkning som var helt omedveten, som jag inte hade prövat alls innan eleverna lyfte frågan och det skulle jag säga att det inte uppstår så ofta annars. [...] Jag tror att vi också anpassar oss och är ganska måna om att det ska finnas ett rätt eller ett mer rätt svar i alla fall [...]. (Lärare 3)

Läraren lyfter också fram att han i vanliga fall lägger sig vinn om att det ska finnas ett korrekt svar och att det kan uppstå en osäkerhet även hos lärare när det inte gör det. Elevernas reaktioner, så som de beskrivs av lärarna i intervjuerna, är förmodligen en direkt återspeglings av lärarnas föreställningar om texter, även om de också måste sättas in i en större skolkontext, där bedömning genomgår verksamheten och där man är van vid vissa spelregler. När dessa sätts ur spel av olika skäl – i det här fallet av komplexa texter – leder det till osäkerhet.

Komplexa texter leder till autentiska samtal

Trots att det framkommer föreställningar som vittnar om en oro för att texterna är för svåra, lyfter samtliga lärare i intervjuerna fram att de komplexa texterna bidrar till, eller till och med är en förutsättning för, att skapa autentiska samtal i klassrummet. Lärare 6 har till exempel kommit till insikt om att det inte går att föra ett samtal om texter där lösningen är självklar:

Alltså, ibland är det svårt om det är för obvious. Om tolkningen är för enkel, då är det nästan svårt att ha ett samtal. Det är nästan lättare tycker jag att ha ett samtal när det är lite öppen, när det är lite tolkningsfrihet. (Lärare 6)

Föreställningen om att den öppna texten leder till osäkerhet utmanas därmed av uppfattningen att tolkningsbarheten är en förutsättning för samtal. Lärare 4 har också fått sina egna epistemologiska övertygelser utmanade genom användningen av komplexa texter:

Men det som är förvånande och lite roligt är att även om de har tyckt att det har varit svårt så har det gått bra i det att de har rätt ut och kommit fram till ”men vad är det här egentligen som händer?” Och det har inte varit de texterna som jag har trott, så som lärare får man påminna sig om att man ska aldrig i förväg tro sig veta hur eleverna kommer att reagera. (Lärare 4)

Även lärare 2 beskriver att hon har blivit överraskad över att samtalen har blivit bättre när texterna har innehållit utmaningar:

Lärare 2: [...] Men jag tycker att det gynnade projektet att det var svåra texter. Vi hade någon text som jag valde i början precis som jag kände mig trygg med, och det är den här ... Hon som blir inlåst i skåpet?

Intervjuare: ”Fuleet”.

Lärare 2: Ja. Och den var nästan för lätt. Alltså, där fanns det svar redan. Och sen så de här texterna som jag fasade för och nästan ”shit, vi kommer inte säga någonting”, där blev de bästa diskussionerna. Så det tycker jag har varit det nästan som har gett mig mest från det här projektet, att man kan gå den vägen.

Såväl lärare 2 som 4 beskriver det som en positiv konsekvens av deltagande i projektet att de har fått upp ögonen för att det går att använda komplexa texter och texter som inte är åldersanpassade i litteraturundervisningen. De tycks utgå ifrån både övertygelser och erfarenheter när de antyder att de har haft en uppfattning om att texterna ska vara för svåra och att de inte kommer att kunna föra några samtal om dem.

Analysen av lärarnas föreställningar om textval visar att de har starka epistemologiska övertygelser som säger att texterna inte får vara för svåra om eleverna ska kunna ta dem till sig och prata om dem. Såväl innehållsligt som formellt behöver texterna ligga förhållandevis nära elevernas erfarenhets- och kunskapsnivå. De föreställningarna har utmanats av deltagande i interventionen, genom att de har upptäckt att det går att föra ett samtal om komplexa litterära texter och att det också är en förutsättning för ett bra litteratursamtal att allt inte är alltför uppenbart. Det finns en viss motsägelse eller ambivalens i intervjuaren angående användning av komplexa texter.

Föreställningar om lärarrollen

Både de komplexa texterna som utgjorde utgångspunkt för de textsamtal som lärarna genomförde under studien och den samtalsmodell som lärarna instruerades att använda, bidrog till att lärarnas föreställningar om lärarrollen utmanades. Analysen av lärarintervjuerna visar att fyra lärarroller kan urskiljas i de deltagande lärarnas föreställningar:

1. läraren som expert
2. läraren som möjliggörare
3. läraren som ledare
4. läraren som samtalspartner.

“ Och då börjar jag vackla, att hur ska jag agera i det här nu?

Den första föreställningen om läraren som expert är den som lärarna har med sig sedan tidigare och som blir utmanad under interventionen, medan de tre övriga föreställningarna är sådana som uttrycks när lärarna pratar om den roll de tagit under interventionens textsamtal.

Läraren som expert

I intervjuerna framkommer lärares föreställningar om att de i sin lärarroll ska vara experter och tillhandahålla och tillhandahålla svar på alla frågor som eleverna kan ha. Lärarna uttrycker att de själva uppfattade texterna som svåra och att de var osäkra i sina tolkningar. Samtidigt skulle de i enlighet med samtalsmodellen låta eleverna pröva olika tolkningsmöjligheter. Det bidrog dels till att lärare blev utmanade i sin föreställning av sig själva som experter när elever tog upp möjliga och relevanta tolkningar som lärarna själva inte hade tänkt på, dels till att lärarna blev tvungna att hålla tillbaka sina egna tolkningar eller ”expertutlåtanden” för att dessa inte skulle bli styrande under det gemensamma utforskande av texterna som samtalsmodellen uppmanar till. Lärare 9 uttrycker hur elevernas plats i den gemensamma tolkningsprocessen blir både utmanande och spännande:

Och då börjar jag vackla, att hur ska jag agera i det här nu? Och ... för jag hade min uppfattning klar efter att jag hade läst texten, och nu fick jag liksom något helt annat presenterat som var ganska bra. [...] Men det där blev ju väldigt spännande. Och det blev ju rätt svårt för mig, för jag hade inte alls tänkt åt det hållet. (Lärare 9)

För lärare 10 är det mindre problematiskt att abdikera från expertrollen:

Men nu är jag den typen så jag har inga problem att erkänna det. Så det kan bli ganska roliga diskussioner när jag går och tror någonting och så slår eleverna undan fötterna på mig och säger jättebegåvade saker. (Lärare 10)

Det förekommer också föreställningar om att elever förväntar sig att lärare ska ha alla svar, samtidigt som lärarna ska hantera att de inte har facit på hur texterna ska tolkas. För lärare som starkt identifierar sig med expertrollen kan det upplevas som ett misslyckande att inte ha svar på elevernas frågor men det kan också handla om ovana för både elever och lärare:

Det har varit svårt för klassen att förstå att jag inte har något facit.
(Lärare 8)

För eleverna krävs mer arbete om de själva ska stå för tolkningsprocessen. Lärare 1 möter också motstånd från eleverna när hon inte förser dem med svar på deras frågor om texterna:

Men jag tror att de förväntar sig att jag ska komma med rätt svar, och de orkar inte riktigt än anamma att inte jag har rätt svar. Jag är både lärare och mamma ibland och då ska man ha rätt svar, och det har jag inte. (Lärare 1)

Analysen visar att lärarna under interventionen både brottades med sina egna föreställningar om sig själva som experter i sin lärarroll och med de föreställningar de hade om elevernas förväntningar på dem som experter. Några lärare tycks ha lättare för att bli utmanade i denna föreställning medan andra uttrycker att det är mer utmanande.

Läraren som möjliggörare

Föreställningen om läraren som en möjliggörare innefattar lärares utsagor där de beskriver lärarrollen som en som tar tillvara de möjligheter och resurser som finns i klassrummet för att åstadkomma de dialogiska textsamtal som samtalsmodellen föreskriver. Till den föreställningen hör lärares beskrivningar av hur de organiserar klassrummet, exempelvis genom hur möbler står eller hur de själva placerar sig i rummet. Exempel på detta är lärare som prövar att ställa sig långt bak i klassrummet, att vända ryggen mot klassen och skriva på tavlan, eller placera eleverna så att de är vända mot varandra. Lärare 3 berättar om de diskussioner hon haft med andra deltagande lärare om hur de bäst skapar förutsättningar för elevernas aktiva roll i textsamtalen:

Vi pratade om det jättemycket i vår grupp, hur man får bort sig själv som ledare för diskussionen. Och vi pratade just det här om de ska vara väl förberedda, placering i klassrummet, om det ska vara långbord eller små ... alltså, försöka komma ... För så fort jag stod framme vid tavlan så vände sig ju alla mot mig hela tiden.
(Lärare 3)

“ Lärare 6 beskriver också hur hon arbetat för att ta en mindre framträdande roll för att möjliggöra elevernas aktiva deltagande.

Lärare 6 beskriver också hur hon arbetat för att ta en mindre framträdande roll för att möjliggöra elevernas aktiva deltagande. Eftersom läraren upplever att pojkarna i hennes klass är väldigt dominanta frångick hon vid ett tillfälle forskarnas instruktioner om helklassamtal för att skapa möjligheter för flickorna att ta mer plats i samtalet:

Killarna är väldigt dominerande och kan säga en del taskiga saker, vilket gör att de vågar inte prata när de är med killarna. Men skulle man sätta dem ensamma med bara tjejer så pratar de ju enormt mycket. De är jätteduktiga och kan se massor med grejer. Vi har testat det, nämligen. Och då är det liksom ... De bara pratar och pratar och pratar och pratar, och vi sitter bara som åskådare, nästan.” (Lärare 6)

Andra sätt att möjliggöra samtal som beskrivs under intervjuerna är exempelvis arbete med att skapa gott samtalsklimat, ge tydlig struktur för samtalen och tydliga förväntningar genom exempelvis modellering.

Läraren som ledare

En annan föreställning som framträder under samtalen är den om läraren som ledare, vilket innebär att se till att samtalet går framåt och håller sig ”på rätt spår” (Lärare 6). De utmanande texterna kräver att eleverna får undervisning i strategier för hur de ska ta sig an texterna. Lärare 6 beskriver hur hon får påminna eleverna om att referera tillbaka till texten och ha belägg för sina påståenden:

Bara som någon slags ... Jag vet inte, vad ska vi kalla det för? Lokförare? Nej, jag vet inte [skratt]. Styra dem lite [skratt], så de håller sig på spåret. (Lärare 6)

I föreställningarna om ledarrollen ingår att vara den som startar, sammanfattar och avslutar textsamtalet och att föra in samtalet på ämnen som inte tagits upp, exempelvis på etiska frågeställningar som texterna kan väcka. Flera lärare nämner balansen mellan att styra samtalet när det behövs och att leda samtalet utan att styra. Utmaningarna varierar mellan lärare och mellan klasser. Lärare 5 berättar hur hon gjort för att tydliggöra de olika rollerna i samtalet:

Jag har förklarat att ”jag kommer vara en så kallad samtalsledare, så jag kommer vara den som leder samtalet, men min roll är främst att se till att alla pratar med varandra, att det är ni som har ett samtal. Jag kan hoppa in när det behövs eller när ni som sagt frågar efter min tolkning eller så. Men först och främst hänger samtalet på er som grupp.” (Lärare 5)

En lärare som deltagit i interventionen med en tyst klass har haft utmaningar i att få samtalet att gå framåt. Samtidigt som hon strävat efter att låta eleverna ta plats och ta ett större ansvar, har elevernas tystnad drivit henne till att styra genom att på olika sätt försöka få igång elevernas textsamtal. Som ledare för klassen och för textsamtalet prövade hon olika vägar framåt, något som är en väsentlig del i en ledarroll:

Någonting som jag testade som jag kom att tänka på nu, det var att om vi säger så här att ”vad tänker du om den fråga, Maja?” Så där, ja då ... Och sen så får Maja bestämma ”vem vill du ska kommentera det?” Har den mer att tillägga? Det tycker jag funkar ganska bra att de fick bestämma i stället för att jag skulle säga.”
(Lärare 7)

Att som lärare 7 ge eleverna konkreta strategier för hur de ska involvera varandra i samtalet utan att läraren behöver fungera som mellanhand är ett sätt för lärare att leda samtalet utan att själv behöva ta plats i samtalet.

Ibland behöver läraren i sin roll som ledare/lokförare dra i nödbromsen när samtalet går för fort framåt eller då samtalet behöver växla spår:

Men däremot kunde jag själv ta ordet ibland och säga att nu får vi ta det lite lugnt. Hittills har vi kommit fram till de här teorierna, och nu vill jag att vi tar det här spåret. Nu får vi fördjupa oss i det här. Hur ska vi tänka vidare. Och så har vi pausat. (Lärare 10)

Föreställningarna om läraren som ledare visar att det är en komplex roll som kräver lyhördhet för vad som fungerar i den aktuella kontexten. Att balansera mellan att lämna mycket ansvar till eleverna, vilket samtalsmodellen kräver, och att se till att samtalet flyter, är en utmaning.

Läraren som samtalspartner

Den sista föreställningen om lärarrollen är den om läraren som samtalspartner. En intention med samtalsmodellen är att lärare och elever under textsamtalet ska utforska texter tillsammans. Successivt ska eleverna ta över mer och mer av ansvaret för samtalet för att så småningom kunna samtala om texter utan lärarens inblandning.

En lärare uppfattar själv att hon blev lyssnad på som vilken annan läsare som helst i samtalet:

“ Läraren själv
verkar betrakta
sig som en
deltagare på
samma nivå
som eleverna,
men det
kan också
tolkas som
att eleverna i
själva verket
ville ha hennes
expertis som
lärare.

Och ibland har det även varit så att de har frågat efter mina tolkningar när de inte riktigt kommit på någonting, hur de själva har tänkt eller att de inte vill säga först, utan jag ska dela med mig. Och då är jag inte rädd för att göra det, för att jag är ju också en person där som läser texten och jag har min egna tolkning. Och då har det varit flera gånger som att vissa håller med vad jag tänker och att ... eller det jag säger ger dem ett nytt perspektiv på det hela. (Lärare 5)

Läraren själv verkar betrakta sig som en deltagare på samma nivå som eleverna, men det kan också tolkas som att eleverna i själva verket ville ha hennes expertis som lärare. Citatet väcker frågan om en lärare kan bli en jämbördig samtalspartner med sina elever när de befinner sig i en skolkontext. Lärarrollen utmanas genom att maktbalansen påverkas när ingen har tolkningsföreträde.

Lärare 9 har strävat efter att fungera som samtalspartner, men upplever att eleverna ofta vänder sig till henne i egenskap som lärare. För att tydliggöra när hon vill vara en jämbördig samtalspartner sätter hon sig tillsammans med eleverna på en stol i en ring i klassrummet:

Men det har varit en markering från min sida, att när jag sitter på stolen, då är inte jag riktigt lärare, utan då är jag en samtalsdeltagare av de övriga, jämfört med när jag står upp. (Lärare 9)

En annan lärare som lyfter sina föreställningar om läraren som samtalspartner är lärare 10. Hon vill inte vara den som ger svar och hon eftersträvar att inte behöva fördela ordet under textsamtalen:

Från början var min attityd att jag är en samtalspartner, men jag har inga svar. Och att pratar man med någon och någon annan vill säga, då ska den som pratar ge ordet vidare. Det behöver inte gå genom mig. (Lärare 10)

Rollen som samtalspartner är ny och obekant för de deltagande lärarna. I analysen framträder en bild där lärarna lägger stor vikt på rollen som samtalspartner, men där de på olika sätt prövar olika vägar för att ikläda sig rollen.

När det gäller lärarrollen visar analysen av lärarnas föreställningar att lärarrollen utmanades under interventionen både i förhållande till den komplexa texten och till samtalsmodellen. En traditionell lärarroll där läraren är expert och har facit, tolkningsföreträde samt är mottagare och bedömare av elevers yttranden om den lästa texten överensstämmer dåligt med vad lärarna förväntades göra. Intervjuanalysen visar att andra föreställningar om lärarrollen växte fram hos lärarna under interventionen då de strävade att

fungera som samtalsledare, samtalspartners och möjliggörare. Detta samtidigt som de hade mer eller mindre svårt att släppa sina, och sina elevers, föreställningar om att som lärare vara expert, vilket innebär att de bottenar i en epistemologisk övertygelse om lärarrollen. Att leda komplexa textsamtal om utmanande texter i helklass kräver visserligen en expert, men där expertkunskapen har ett annat innehåll än det elever och lärare har tidigare erfarenhet av.

Diskussion och slutsatser

Vår analys av lärarintervjuerna hade som syfte att synliggöra lärares epistemologiska övertygelser om undervisningspraktiken litteratursamtal efter deltagande i interventionen. Dessa övertygelser i relation till litteratursamtal kan beskrivas som både kopplade till en bild av hur en lärare ska vara i allmänhet och till en ämnesspecifik bild av de olika komponenterna i litteraturundervisningen. Analysen av intervjuvären visar att lärarna i studien därför går in i interventionen med den epistemologiska övertygelsen att litteratursamtal leds av en lärare som har rollen av en expert och att de texter som diskuteras ska vara elevnära och relevanta ur ett vardagsnära perspektiv. Detta blir synligt i de föreställningar om texten, läsaren och lärarrollen som framträder i analysen av intervjuerna. Precis som i studier av Wilkinson et al. (2017), Alvermann och Hayes (1989) och Juzwik et al. (2012) framträder en förändringsobenägenhet. Enligt Wilkinson et al. (2017) påverkade inte deltagande i en intervention lärarnas epistemologiska övertygelser i någon större utsträckning. Även om vi inte undersöker lärarnas föreställningar före och efter, kan resultaten tolkas i samma riktning. Det synliggörs i intervjuvären att en tydlig effekt av interventionen är att lärarnas epistemologiska övertygelser utmanas, både av den samtalsmodell som de ska implementera och av textkorporusen, som består av texter de vanligtvis inte väljer för sin litteraturundervisning. Det syns genom att lärarna reflekterar över både textval och sin roll som lärare i samtalen.

Vad gäller textvalet är lärarnas utgångspunkt att texterna ska vara relevanta för eleverna och att relevansen ligger i att de handlar om något som eleverna kan relatera till. De menar att textens och läsarens förväntningshorisont inte får vara alltför avlägsna från varandra (jfr. McCormick, 1989). Syftet med de texter som lästs under interventionen har dock snarare varit att skapa en främmandegöringseffekt genom att inte ligga nära elevernas referensramar. Även om intervjuvären visar att lärarna tycker att det har varit svårt att diskutera texter som inte legat nära eleverna, visar de också att lärarna vacklar lite i sin övertygelse. De har upptäckt att det går att diskutera svåra, komplexa texter med eleverna och föreställningen om att det krävs en viss komplexitet för att det ska bli ett utforskande och fördjupande samtal visar också att föreställningen om att texterna måste vara elevnära utmanas. Detta kan förstås som att textvalet är en aspekt som kan assimileras med tidigare epistemologiska övertygelser och därför är lättare att ta till sig.

“ Att det i intervjuerna går att se tecken på att lärarnas föreställningar har utmanats genom interventionen, samtidigt som det är svårt att överge dem, kan betyda att det finns epistemologiska övertygelser bakom föreställningarna.

Föreställningar om lärarrollen har visat sig vara svårare att utmana. Att läraren ska leda i klassrummet och vara experten är djupt rotat hos lärarna och de ger även uttryck för att eleverna förväntar sig att de ska sitta inne med rätt svar. På ett plan är detta en naturlig och självklar föreställning som nog inte ska utmanas i alla lägen, med risk för en utarmning av lärarrollen. Det leder också till en förskjutning av den traditionella maktbalansen i klassrummet, vilket är ytterligare en förklaring till varför lärarna håller fast vid expertrollen. Att överge den föreställningen skulle kräva en accommodation, vilket har visat sig vara svårare att genomföra (jfr. Pajares, 1992) och det är i det här fallet kanske inte ens önskvärt att lärarna gör det. Skolkontexten tycks också förutsätta att läraren inte kan vara en jämbördig samarbetspartner. Det finns dock anledning att i relation till just litteraturundervisning diskutera vad lärarens expertroll ska bestå i.

För att litteratursamtalet ska få verklig betydelse i klassrummet krävs att de texter man diskuterar är öppna och tolkningsbara, vilket medför att det inte alltid finns ett svar på hur en text ska tolkas. Såväl lärare som elever kan behöva vara i det obestämbara eller oavgöriga (jfr. Johansen, 2021) och det är snarare här utmaningen ligger än i att läraren behöver känna sig utmanad i sin expertroll. Ett levande och autentiskt litteratursamtal, där läraren deltar på samma villkor som eleverna kräver mod att våga lämna den roll där man alltid har ett svar. Syftet med interventionen var att förbättra kvaliteten på helklassamtal om komplexa litterära texter och genom att lärarna ger uttryck för föreställningar om sig själva som möjliggörare och som samtalspartners visar intervjustudien att något ändå händer under interventionen.

Syftet med studien som presenterats i denna artikel var att synliggöra lärares epistemologiska övertygelser om sin undervisningspraktik (i detta fall litteratursamtal) efter att ha deltagit i interventionen och i analysen har två aspekter fördjupats: föreställningar om textval och föreställningar om lärarrollen. Att det i intervjuerna går att se tecken på att lärarnas föreställningar har utmanats genom interventionen, samtidigt som det är svårt att överge dem, kan betyda att det finns epistemologiska övertygelser bakom föreställningarna. Vi ser, i likhet med exempelvis Wilkinson et al. (2017), att det är svårt att påverka lärares epistemologiska övertygelser, trots att både vi forskare och lärarna själva ser positiva effekter av interventionen. Kanske är interventionen av en sådan art att den kräver accommodation, vilket gör att lärarna blir mer försiktiga och lägger större vikt vid det negativa trots att de medger att den har haft en positiv inverkan på deras litteratursamtal. Interventionen verkar dock ha lett till ökad reflektion över litteratursamtalet som undervisningspraktik. Vilka konsekvenser för litteratursamtalspraktiken som detta får för de deltagande lärarna på lång sikt vet vi förstås ingenting om, men om deltagande i interventionen fått dem att ifrågasätta sina föreställningar om litteratursamtal i förhållande till textval och lärarrollen är ändå mycket vunnet.

Referenser

- Alvermann, D. E., & Hayes, D. A. (1989). Classroom Discussion of Content Area Reading Assignments: An Intervention Study. *Reading Research Quarterly* 24, 305–335. <https://doi.org/10.2307/747772>
- Blix, M., Randahl, A-C., & Olin-Scheller, C. (2024). Undersökande litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum. I A. Sigrell, A. Ohlsson, P. Strand, & Sundby, M. (Red.), *Femtonde konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening, 23–24 november 2022* (ss. 79–88). Lunds universitet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Felski, R. (2008). *The uses of literature*. Wiley Publishing.
- Fodstad, L. A., & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren*, nr. 4, 2019. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklærere-i-videregående-skole>
- Gourvennec, A. F. (2017). “Det rister litt i hjernen”: En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [“My brain is ratteling”: A Study of the dialogue between high-achieving upper secondary students and literary practice] [Doktorsavhandling, Universitetet i Stavanger, Norge].
- 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>
- Johansen, M. B. (2021). Uafgjørighedsdidaktik i litteraturundervisningen. *Nordlit*, no. 48, 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.6330>
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera. Svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Sverige].
- Juzwik, M. M., Sherry, M. B, Caughlan, S., Heintz, A., & Borsheim-Black, C. (2012). Supporting Dialogically Organized Instruction in an English Teacher Preparation Program: Video-based, Web 2.0-Mediated Response and Revision Pedagogy. *Teachers College Record* 114(3), 1–42. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016146811211400307>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge].

Levine, S. (2019). Using everyday language to support students in constructing thematic interpretations. *Journal of the Learning Sciences*, 28(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1485023>

Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping High School Students Read Like Experts: Affective Evaluation, Salience, and Literary Interpretation. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>

McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585–608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>

McCormick, K. (1989). *The cultural imperatives underlying cognitive acts*. Reading-to-Write Report No. 9. Technical Report No. 28. Center for the study of writing, Berkley.

Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical & Theoretical studies*. Lang.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *American Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://www.jstor.org/stable/1170741>

Parsons, L. T. (2004). *Fourth Graders as Co-Researchers of Their Engaged, Aesthetic Reading Experience*. The Ohio State University.

Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. (Red.). (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association.

Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer: helping students build better arguments together*. Harvard Education Press.

Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103464>.

Shklovsky, V. (2007). Art as technique. I D. H. Richter (Red.), *The critical tradition: classic texts and contemporary trends* (3 uppl., ss. 775–784). Bedford/St. Martin's.

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>

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art no 8. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Sverige]. Brutus Östlings förlag Symposion.

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/l1esll.2023.23.2.566>

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/l1esll.2025.25.1.782>

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M., & Nelson, K. (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>

Willemsen, S., Bálint, K., Hakemulder, F., Kiss, M., Konijn, E., & Fayn, K. (2022). 15 Who Likes Complex Films? Personality and Preferences for Narrative Complexity. I S. Willemsen, & M. Kiss (Red.), *Puzzling Stories: The Aesthetic Appeal of Cognitive Challenge in Film, Television and Literature* (ss. 355–383). Berghahn Books. <https://doi.org/10.1515/9781800735927-017>

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide lärardeltagare i UTFORSK

Tema: om hur man får diskussionen att förbli tolkande/reflekterande, och om lärarens roll i samtalet.

1. I det här projektet har vi ju använt en typ av texter, som ofta innehållit stor öppenhet, de har varit, ja, svårtolkade kan man väl säga, och det har ju varit avsiktligt. Hur tycker du att den karaktären på texterna inverkat på samtalens karaktär? Har du märkt/känt av det på något särskilt sätt när ni snackat?

2. En del i samtalsmodellen handlar om det här med att försöka få eleverna att inte ha så bråttom med att bestämma sig för en tolkning, särskilt i relation till de här öppna partierna, utan att förhålla sig mer utforskande och reflekterande och försöka se olika tolkningar. Hur tycker du att det fungerat att få till den där utforskande attityden i samtalen?

- Vill du berätta om något tillfälle där du tycker att detta fungerat särskilt bra?
- Eller där du upplever att detta varit särskilt svårt?
- Är det någon av texterna som ni arbetat med där du uppfattar att det varit lättare att få till det, någon text som bättre lagt upp för en sån utforskande hållning?
- Är det någon särskild strategi som du provat för att få till det? Någon som lyckats bättre eller sämre?

3. Ni har fått en samtalsmodell från oss som vi har bett er att följa. Hur har det funkat att ha den att förhålla sig till när man arbetat med krävande texter i klassrummet? Kan du berätta lite om det?

4. Vilken roll upplever du att du ska ha i samtalen enligt samtalsmodellen?

5. Är det en roll du känner igen dig i eller känner dig bekväm i?

- Om nej, på vilket sätt avviker det från din förståelse av lärarrollen i sådana samtal?

6. Vad tycker du själv är den viktigaste rollen/uppgiften som du har som lärare när elever pratar om krävande texter – oavsett samtalsmodell?

7. Har du upptäckt något nytt angående din egen roll i samtalen under det här året?

– Om inte, har du fått någonting bekräftat?

8. Vad tror du att eleverna förväntar sig av dig som lärare i samtalen?

– Är det en förväntan som du tycker är rimlig och stödjer, eller en som du inte tycker är rimlig och vill utmana?

9. Om du ser tillbaka på samtalen som du har haft med din klass, är det något av dem som du minns särskilt väl?

– Kan du berätta lite om det, både vad gäller texten ni pratade om, vad eleverna gjorde och vad du gjorde?

10. Utifrån din egen (unika) erfarenhet, hur föreställer du dig att det ser ut när elever har ett ”perfekt” samtal om en krävande text? Har du ett exempel på ett sådant samtal från din klass?

11. Har du upplevt några förändringar i elevernas deltagande i samtalet under detta läsåret?

– Om ja, kan du försöka beskriva vad som har förändrats?

– Om nej, vad tror du kan vara orsaken till att inget har hänt?

12. Vilken betydelse har återkopplingen från oss haft för dig, både personligen och för din samtalspraktik?

13. Är det något som du tycker att vi som forskare borde ha tänkt mer på i utvecklingen av samtalsmodellen vad gäller lärarens roll?

– Om du fick möjlighet att utveckla en samtalsmodell som skulle stödja lärare i att leda samtal om krävande texter, ja, låt säga att du var chef för det, vad skulle du betona?

– När det gäller elevernas och lärarens roll?