



Linköpings universitet
Läraryrket

Anna Algotsson och Cornelia Wilhelmsson

Litteratursamtalet som didaktiskt verktyg

– forskningslägets förändring mellan 2005 och 2015

Examensarbete 15 hp

LIU-LÄR-L-A--15/51—SE

Handledare: Maria Berglund

Institutionen för kultur och kommunikation



Institutionen för kultur och kommunikation
581 83 LINKÖPING

5/6 2015

Språk

Svenska/Swedish

Rapporttyp

Examensarbete avancerad nivå

ISRN-nummer

LIU-LÄR-L-A--15/51--SE

Titel

Litteratursamtalet som didaktiskt verktyg – forskningslägets förändring mellan 2005 och 2015

Title

Literary Discussion as a Didactic Tool – Development in Research Between 2005 and 2015

Författare

Anna Algotsson och Cornelia Wilhelmsson

Sammanfattning

Syftet med studien är att studera forskningen om muntlig bearbetning av skönlitteratur mellan 2005 och 2015. Ett speciellt fokus har legat på forskningen mellan 2010 och 2015, detta för att ge en överblick över forskningens aktuella läge och troliga utveckling. I ljuset av det katastrofala resultatet i PISA-undersökningen 2012 valde vi att rikta fokus mot litteratursamtalets läsutvecklande möjligheter och den forskning som bedrivits på området. För att studien ska ha hög yrkesrelevans har studerats benämningar och modeller för bearbetningen, men också konkreta effekter av bearbetningen och hur man rent praktiskt uppnår dessa på bästa sätt i undervisningen. Studien har genomförts med utgångspunkt i en systematisk litteraturstudie och har tagit avstamp ur ett sociokulturellt perspektiv. Det har framkommit att bearbetningen av skönlitteratur har flera olika benämningar vilket kan orsaka förvirring, och flertalet modeller och teorier, både nya och äldre, har presenterats. De goda effekterna av den muntliga bearbetningen kan summeras i två teman: läslust och läsutveckling. För att dessa effekter ska uppnås bör ett dialogiskt klassrumsklimat råda, enligt forskarna, vilket i praktiken har visat sig svårt. Forskarna ägnar dessutom stort utrymme till aspekter kring lärarens roll och dennes frågeställningar. I jämförelse med tidigare forskning (såsom Chambers, Langer och Dysthe) framkom att liten del av senare forskning går emot den tidigare, snarare har forskningen blivit mer specifik samt till viss del öppnat upp för nya former av litteratursamtal.

Nyckelord

Litteratursamtal, skönlitteratur, gymnasiet, läsförståelse, lässtrategier, textrörlighet

1. Inledning	4
1.1 Syfte.....	4
1.2 Frågeställningar.....	5
1.3 Disposition	5
2. Metod	7
2.1 Urval och avgränsningar	7
2.3 Bearbetning och analys	9
3. Bakgrund	10
3.1 En historisk tillbakablick	10
3.2 Teoretisk bakgrund	11
3.2.1 Lärande genom kommunikation	11
3.2.2 Tidigare forskning om litteratursamtal.....	12
4. Resultat	16
4.1 Forskarpresentation	16
4.2 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning och hur genomförs den?	21
4.2.1 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning?	21
4.2.2 Hur genomförs den muntliga bearbetningen?	22
4.3 Varför är den muntliga bearbetningen av läsning viktig enligt forskarna?.....	24
4.3.1 Läslust.....	25
4.3.2 Textrörlighet.....	26
4.3.3 Läsförståelse.....	27
4.3.4 Litterär kompetens/reception	29
4.4 Vad krävs för att uppnå de goda effekterna av muntlig bearbetning?.....	30
4.4.1 Hur bör lärare gå tillväga i den muntliga bearbetningen?.....	30
4.4.2. Hur bör lärare vägleda eleverna under samtalets gång?.....	32
5. Diskussion	35
5.1 Resultatdiskussion.....	35
5.1.1 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning av skönlitteratur och hur genomförs den?	35
5.1.2 Varför är den muntliga bearbetningen av skönlitteratur viktig enligt forskarna?.....	37
5.1.3 Vad krävs för att uppnå goda effekter av bearbetningen?	40
5.2 Metoddiskussion	42
5.3 Behov av ny forskning	43
5.4 Empirisk nytta och tillämpning	44
Referenslitteratur	46
Bilagor	49

1. Inledning

Att kunna läsa och förstå en text kan idag sägas vara både en rättighet och en skyldighet. Det är elevens rättighet och skolans skyldighet att se till att alla elever lär sig läsa och utvecklar en tillfredställande läsförståelse. Utan förmågan att kunna läsa och förstå en text riskerar individen inte bara att exkluderas från många aktiviteter i samhället, utan också att inte klara av utbildningar och arbeten, vilket kan få många negativa konsekvenser både för individen själv och för samhället i stort. Trots att läsförståelsen är så viktig verkar det som att svenska elever idag har en högst bristfällig sådan. Det framkom i resultatet av PISA-undersökningen från 2012, vilken lämnade lärare, politiker, föräldrar och elever i det närmaste i chocktillstånd. I undersökningen framkom att hela 23 % av Sveriges elever har en läsförståelse under nivå 2 av 6 möjliga. Denna siffra är jämförbar med 18 % som är den genomsnittliga siffran för OECD-länder, och undersökningens högst presterande land i läsförståelsemätningen, Shanghai-Kina med sina 3% under nivå 2 (Skolverket, 2012, s. 123). Många involverade i den svenska skolan står handfallna inför siffrorna, lärare i synnerhet (Skolvärlden, 2013). Därför tycker vi att det är viktigt och intressant att vidare studera hur skolan faktiskt kan ta sig an denna enorma utmaning som den står inför - att förbättra läsförståelsen hos unga.

För att få en större inblick i hur man kan arbeta bland annat med läsförståelse genom litteraturbearbetning i svenska skolor vill vi belysa ett vanligt arbetssätt - litteratursamtalen. Genom att samtala om litteratur som behandlats i undervisningen får eleverna i sann sociokulturell anda lära i samspel med andra. Men vad innebär denna muntliga bearbetning av litteratur och vad kan den bidra till? I denna uppsats kommer vi att studera vad forskningen har kommit fram till i förhållande till litteratursamtal. Vi kommer att titta på olika modeller och teorier för samtalen, men också försöka reda ut hur lärare bör arbeta med samtalen och hur de på bästa sätt kan vägleda eleverna under samtalsgången. Genom detta hoppas vi att denna uppsats kan fungera som en vägledning och sammanfattning av den senaste forskningen om litteratursamtal för lärare som, likt oss själva, söker redskap för att arbeta aktivt för att utveckla elevers läsförmåga och läsförståelse.

1.1 Syfte

Vårt syfte med uppsatsen är att fördjupa våra kunskaper om muntlig bearbetning av skönlitteraturläsning, med särskilt fokus på gymnasieskolan. Då detta är ett väldigt brett område där en hel del forskning producerats väljer vi att studera forskning från 2005 till och

med 2015, med ett särskilt fokus på de senaste fem åren. Genom detta särskilda fokus hoppas vi kunna ge en aktuell överblick över den nuvarande forskningen om muntlig bearbetning av läsning.

1.2 Frågeställningar

Utifrån vårt syfte har vi formulerat följande frågeställningar som ska besvaras i uppsatsen:

- Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning av skönlitteratur och hur genomförs den?
- Varför är den muntliga bearbetningen av skönlitteratur viktig enligt forskarna?
- Vad krävs för att uppnå goda effekter av den muntliga bearbetningen av skönlitteratur?

Arbetet med litteratursamtal ser vi som något viktigt för vårt kommande arbete som lärare i gymnasieskolan. Genom att kartlägga det aktuella forskningsläget inom ämnet tror vi att vi har möjlighet att identifiera olika sätt att genomföra samtal och på så sätt utveckla vår yrkeskompetens. Det särskilda fokuseringen på den senaste forskningen gör att vi på ett överskådligt sätt kan presentera nya idéer och inte enbart förlita oss på samtalsmodeller som använts i gymnasieskolan sedan mitten av 90-talet. Dessutom ger denna uppsats en överblick över forskning kring litteratursamtal och vart den är på väg just nu.

1.3 Disposition

Uppsatsen är disponerad så att inledning med tillhörande syfte och frågeställningar har presenterats först. I det nästföljande avsnittet presenteras uppsatsens metod med urval och avgränsningar samt hur analysen och litteraturbearbetningen har gått till. I kapitlet bakgrund följer en kortfattad tillbakablick i svenskämnets historia kopplat till muntlighet och litteratur. Därefter definieras och förklaras vårt teoretiska perspektiv för uppsatsen samt att tidigare forskning presenteras.

I kapitlet resultat följer en forskningspresentation där samtliga forskare som vårt resultat baseras på presenteras i alfabetisk ordning. Därefter redovisas forskarnas fynd utifrån studiens frågeställningar. Forskningen presenteras under varje fråga i kronologisk ordning såtillvida att den tidigare forskningen mellan 2005 och 2009 redovisas först för att sedan följas av den senare forskningen mellan 2010 och 2015. I slutet av varje avsnitt görs en kortfattad sammanfattning och jämförelse av skillnaderna mellan resultaten i den tidigare och

den senare delen av vår undersökningsperiod för att kunna se tendenser och utveckling i forskningen.

Diskussionsavsnittet inleds med en resultatdiskussion utifrån syfte och frågeställningar samt utifrån tidigare forskning och det valda teoretiska perspektivet. En metoddiskussion följer därefter, för att sedan övergå i en diskussion om framtida forskningsbehov inom ämnesområdet. Diskussionsavsnittet avslutas sedan med en reflektion kring studiens betydelse för vårt framtida yrke, samt dess implikationer på forskningsområdet i stort.

2. Metod

Vår datainsamlingsmetod för uppsatsen är inspirerad av en systematisk litteraturstudie, vilket går ut på att på ett mycket systematiskt tillvägagångssätt söka källor för att sedan granska dessa kritiskt innan de sammanställs (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 31). Genom att använda en systematisk litteraturgenomgång där tillvägagångssättet beskrivs explicit och tydligt försöker vi minska risken för skevhet som, enligt Bryman (2011, s. 102), annars är överhängande vid litteraturgenomgångar.

I arbetsprocessen användes online-dokument där vi båda kunnat redigera text och bearbeta litteratur. Detta har medfört att texten växt fram genom ett nära samarbete mellan textförfattarna. Då ingen tydlig uppdelning mellan textens olika delar gjorts borde detta inte påverka läsningen.

Nedan följer en detaljerad beskrivning av urvalsprocessen i form av sökord, databaser och urvalskriterier. Sedan förklarar vi närmre hur värderingen av källor går till och slutligen bearbetning och analys av källorna.

2.1 Urval och avgränsningar

I den systematiska litteraturstudien läggs mycket vikt vid att tillvägagångssättet vid urvalet blir tydligt och genomskinligt. Här ingår aspekter som vilka sökord och databaser som har använts, antalet sökträffar samt en värdering av källorna. (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 81-82). Vi har använt sökord från vår frågeställning i enlighet med Eriksson Barajas et al. (2013, s. 78). Vi har kombinerat dessa på olika sätt och översatt dem för att få fram internationella källor. Dessa är sökorden vi har använt: litteratursamtal, boksamtal, boksamtal skolan, literature circles, literary discussions, discussing literature AND school, literature discussions AND school.

Dessa databaser har vi använt: ERIC (ProQuest), ERIC (EBSCO), ERIC International, Linköpings universitets bibliotekskatalog, Google Scholar, Linköpings universitets artikelsök, SwePub, Libris samt DiVa. Databaserna valdes utifrån deras angivna ämnesområde enligt Linköpings universitets biblioteks webbsida om databaser. De databaser vi använde räknades tillhöra antingen pedagogik eller utbildningsvetenskap. Undantagna denna regel var bibliotekets egna databaser samt Google Scholar, som båda får betraktas som betydligt bredare än endast en eller ett par ämnesområden. Utifrån sökningarna i databaserna med sökorden har vi fått fram artiklar och rapporter (för en detaljerad överblick över sökord,

träffar och databaser, se bilaga 1). Flertalet böcker fann vi dock först efter en manuell sökning. Den manuella sökningen utfördes i enlighet med Eriksson Barajas et al. (2013, s. 74) i stor utsträckning, vilket innebar att vi undersökte och lånade referenser från referenslistor i relevanta artiklar om vårt ämne.

I urvalsprocessen ingår dessutom att sätta upp tydliga kriterier för varför vi har valt de källor vi har valt och varför vi inte har valt några andra (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 82-83). Utifrån formulerade kriterier skall sedan källor inkluderas eller exkluderas beroende på deras uppfyllande av kriterierna (Bryman, 2011, s. 105). Våra kriterier för urvalet var för det första att källan skulle vara publicerad mellan åren 2005 och 2015. Detta för att vårt syfte med uppsatsen är att belysa den senaste forskningen inom området. Vårt andra urvalskriterium var att källan skulle vara på antingen svenska eller engelska. Detta kriterium fastslogs med anledning av att vårt huvudintresse för uppsatsen ligger i den svenska skolan, men att vi även ville få en bild av hur forskningen ser ut internationellt sett. Av praktiska skäl valde vi att endast söka internationella källor skrivna på engelska, vilket är det språk vi behärskar bäst näst efter svenskan.

Ytterligare ett kriterium för de källor vi har valt är att de skulle vara antingen riktade mot gymnasiet, äldre tonåringar, upper secondary school eller innehålla en generell ansats om litteratursamtal. Detta kriterium rättfärdigas av vårt syfte att beskriva forskningsläget med inriktning mot gymnasiet. Det sista kriteriet vi anslog vid sökningsprocessen var att de artiklar vi valde skulle vara peer reviewed, eller i Google Scholars fall, ha citerats många gånger. Bryman (2011, s. 114) hävdar att Google Scholar är ett användbart verktyg för att hitta trovärdiga, akademiska källor då dessa är granskade samt att man kan bedöma källans relevans genom att titta på hur många gånger den har citerats. Undantagen vi gjorde till dessa kriterier rör källor till bakgrunden och den tidigare forskningen.

Utöver att källorna skulle falla in under ovan beskrivna kriterier har vi valt källor som är relevanta för vårt ämne och som vi har bedömt är trovärdiga vetenskapliga texter. Vi har även dubbelkollat många källor genom att titta i referensförteckningar för att se vilka källor som används av forskare och i andra examensarbeten.

För att värdera källorna och avgöra om de är trovärdiga och relevanta för vår studie har vi stött oss på utvalda delar av Eriksson Barajas et al. (2013) värdering av källor. Resultatet ska vara beskrivet på ett sanningsenligt sätt och ha en enkel och tydlig struktur. Man ska även titta på hur väl författaren har lyckats förankra sitt resultat i befintlig teori eller med sin

forskning bidragit till förändring av teorin (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 142). Undersökningars rimlighet, eller validitet, bedöms utifrån om argumentationen är övertygande och om tolkningen och dess verklighetsanknytning, det vill säga om tolkningen kan sägas vara rimlig i verkliga livet. Dessutom bör här värderas om studiens resultat tillför något nytt och om det kan medföra någon praktisk påverkan eller nytta (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 142-145). Dessa aspekter har vi studerat i val av källor.

2.3 Bearbetning och analys

Bryman (2011, s. 102) menar att vid en systematisk litteraturstudie med kvalitativa studier bör en metaetnografi göras. En metaetnografi kan liknas vid en analys av materialet, där man tolkar, jämför och formulerar en syntes utifrån studierna. En metaetnografi fokuserar inte heller på studiernas metod eller datainsamling, utan fokuserar istället på studiernas tolkning och diskussion (Bryman, 2011, s. 107). Eriksson Barajas et al. (2013, s. 32) hårdar inte såsom Bryman (2011), utan betonar enbart att en analys och diskussion av källorna skall genomföras. Trots skillnader i termer, menar vi att Brymans och Eriksson Barajas et al. metoder liknar varandra i stor utsträckning. I vår studie har vi analyserat och diskuterat källorna i enlighet med Eriksson Barajas et al. (2013), och jämfört, tolkat och bearbetat resultat och källor genom att dela in i underkategorier, eller teman om man så vill, i enlighet med Bryman (2011). Bearbetningen av litteraturen har utgått ifrån studiens syfte och frågeställningar, vilket innebär att den har analyserats och delats in under relevanta teman och under frågeställningarna enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 161-163)

3. Bakgrund

3.1 En historisk tillbakablick

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

- Ämnesplan för Svenska i gymnasieskolan, Skolverket 2011.

Citatet ovan är hämtat ur den nuvarande kursplanen i svenska i gymnasiet. Litteraturen framhålls som grunden i svenskämnet där språket också är nyckeln till utveckling. För att förstå litteraturens, och i förlängningen även litteratursamtalens, roll i svenskämnet idag är en historisk tillbakablick nödvändig. Synen på svenskämnet har förändrats genom årens lopp i det följande tecknas en bild av de, ur den här uppsatsens perspektiv, mest centrala omprioriteringar som gjorts. Svedner (2010, s. 24) menar att ämnesplanen för folkskolorna år 1919 accentuerar vikten av svenska (som då benämndes som modersmål) som ett ämne där övningar och utantillkunskap dominerar. Under 1940- och 50-talet blossade flera olika teorier om litteraturundervisning upp, bland annat nykritiken vilken förespråkade närläsning (Wolf, 2002, s. 14). Denna syn på litteraturläsning utgick ifrån att all information som behövs för tolkning finns i själva texten. Kontexten då verket uppkommit samt författarens bakgrund och intention var mindre intressant.

1962 släpptes läroplanen för grundskolan, Lgr 62, vilken fick stor betydelse för skolutvecklingen, inte minst för svenskämnet (Dahl, 1999, s. 42). Konsekvensen av de nya kursplanerna 1962 var ett mer "fragmentiserat" (Dahl, 1999, s. 43) svenskämne där man i gymnasieskolan fokuserade på rättstavning och snabb läsning. Däremot menar både Dahl (1999, s. 49) och Svedner (2010, s. 24-25) att det skedde viss utveckling i synen på litteratur i skolan under 60-talet. En förändring är att ungdomsböcker började synas mer i undervisningen i svenska och att litteraturen användes som ett medel för språklig såväl som personlig utveckling för eleverna. Denna förändring innebar att kunskap om litteratur inte längre sågs som överordnad litteraturen som verktyg för undervisningen.

Under 1970-talet var skoldebatten livlig när Skolöverstyrelsen presenterade "basfärdigheter i svenska" för grundskolan (Dahl, 1999, s. 55). Ämnet gick från 60-talets hårt styrda övning i specifika färdigheter till att bli ett ämne där eleven stod helt i centrum (Dahl, 1999, s. 57; Svedner, 2010, s. 25). De läsorienterade strömningarna började synas och läsaren (alltså eleven i detta fall) sågs nu som en medskapare i tolkningsarbetet (Wolf, 2002, s. 16). Denna

syn på läsning har dominerat sedan dess införande i skolan. Under 1980-talet var debatten kring litterär kanon och klassiker i skolan högljudd och meningarna skilde sig åt. Skolöverstyrelsen opponerade sig dock mot förslaget till en fastställd kanon i skolan (Dahl, 1999, s. 68).

Pendelrörelserna i skoldebatten återkommer med jämna mellanrum och under 1990-talet började färdighetsträningen återigen att synas i svenskundervisningen (Dahl, 1999, s. 82). Dahl (1999) menar att kursplanen i svenska (Lpo94) inte tillgodoser elevens behov av att diskutera samhällsliga företeelser eller främjar deras språkutveckling. Kan detta ha ändrats sedan Dahl publicerade sin bok? De nya kursplanerna i svenska, som kom 2011, innehåller inte enbart mål att uppnå utan specifika kriterier för varje betygssteg. Det är ännu för tidigt att säga hur dessa kommer att utveckla och påverka litteratursynen i skolan. Vad som däremot kan konstateras är att litteratursamtal i praktiken används av många lärare i skolan och har varit ett sätt att undervisa om och med hjälp av litteratur sedan 1970-talet.

3.2 Teoretisk bakgrund

Nedan presenteras den teoretiska bakgrunden till vår uppsats. Här beskrivs dels teoretiska utgångspunkter för hur lärande sker genom kommunikation, dels tidigare forskning om litteratursamtal som flertalet av studier mellan 2005 och 2015 som vi studerar bygger på.

3.2.1 Lärande genom kommunikation

Det sociokulturella perspektivet ser på lärande som något som sker genom interaktion, eller kommunikation, med omvärlden (Säljö, 2000, s. 22). Förutom det kommunikativa perspektivet på lärande betonas även den kulturella kontextens betydelse, det vill säga att det vi lär oss beror på samhället och tiden vi lever i och att detta kommer att påverka inte bara vad vi lär oss utan också attityder till detta (Säljö, 2000, s.14). Detta resonemang står även att finna hos Mikhail Bakhtin som menar att yttranden produceras genom interaktion och är del av sin kontext (Todorov, 1984, s. x). Dessa yttranden som i sig är bundna till en viss kontext har heller ingen mening i sig själva utan meningen konstrueras tillsammans med den som pratar och den/de som lyssnar (Todorov, 1984, s. 30). Kathleen McCormick (1994, s. 69) kallar det att läsning alltid sker i en "social kontext". Detta kan överföras till text också, vilken alltid är beroende av sin läsare för att skapa mening. Texten har ingen fast mening eller betydelse som överförs till läsaren, utan läsaren och texten utvecklar mening tillsammans, vilket också är beroende av läsarens erfarenheter, kunskaper och förväntningar (Louise Rosenblatt, 2002, s. 35-36; Kathleen McCormick, 1994, s. 7-8). Eller som Wolfgang

Iser (1978, s. 22) skriver, eftersom en text kommer till liv och förstås i interaktion med läsaren, kan en text varken ses som att betyda en viss sak eller anses vara ett statiskt objekt, istället kan den betyda olika saker och förändras med sina läsare.

Judith Langer (2005, s. 55-56) ser lärande som någonting mycket föränderligt som sker i interaktion med andra och litteratursamtal som ett forum för lärande där elever utvecklar kunskap inte bara om texter utan om sig själva och människor i stort. I likhet med detta ser forskare inom det sociokulturella perspektivet lärande som något som ständigt sker. För att beskriva hur detta kan gå till talar man om en proximal utvecklingszon vilket innebär förhållandet mellan det en person kan lära sig ensam och det personen kan lära sig tillsammans med en vuxen eller med en kunnigare kamrat (Säljö, 2000, s. 120).

Ett sätt att hjälpa elevers utveckling menar Säljö (2000) är "scaffolding" (s. 123). Med detta menas att den vuxna (eller den person vars kunskapsrepertoar är störst) genom att bryta ner problemet i mindre delar kan vägleda eleven till en lösning. Även här står kommunikationen i centrum där scaffolding (eller som Säljö (2000) väljer att översätta det: kommunikativa stöttor) kan genomföras då barn och vuxen samspelar i arbetet. Scaffolding kan även bidra till ökad insikt om det egna lärandet (Säljö, 2000, s. 124). Detta på grund av att kommunikationen tvingar individen att verbalisera sina tankar kring arbetet med uppgiften och på så sätt utvecklas en slags metakognition.

3.2.2 Tidigare forskning om litteratursamtal

I *Böcker inom och omkring oss* (vilken ursprungligen publicerades som två separata böcker under mitten av 90-talet) presenterar Aidan Chambers (2011) läsandets cirkel, vilken beskriver litteraturläsningens tre olika faser. Den viktigaste delen i läsandets cirkel är vuxenstödet, vilket finns där för att stötta eleverna i såväl läsning som samtal om litteratur. Chambers (2011, s. 135-137) menar att samtal om skönlitteratur bygger på framför allt tre saker: entusiasm, svårigheter och kopplingar. Att utbyta gillanden och ogillanden om litteratur menar Chambers (2011) påminner om de samtal man för även utanför klassrummet och på så sätt faller det naturligt. Vidare menar Chambers att talet är en förlängning och bearbetning av tanken, varför samtal om litteratur är viktiga för att förstå det som lästs. Tillsammans kan elever yttra tankar och hjälpa varandra att förstå texten. Detta resonemang återfinns även hos Olga Dysthe (1996, s. 222) som, med Bakhtin som teoretisk bakgrund, identifierar det monologiska och dialogiska klassrummet. Precis som Chambers (2011)

menar Dysthe (1996) att inläring eller meningsskapande sker i samspel med andra samtidigt som man i dialogen får höra sina egna tankegångar yttras (Dysthe, 1996, s. 228-229).

För att samtalen om litteratur ska bli så konstruktiva som möjligt menar Chambers (2011) att frågorna läraren ställer ska vara "jag undrar"-inriktade (s. 129). Detta för att eleverna inte ska uppleva att det finns några svar som är rätt eller fel. Frågorna ska leda till att eleverna känner sig trygga nog att berätta precis vad de känt för boken och den första känslan som uppstår kring en bok menar Chambers (2011, s. 176) är en viktig utgångspunkt för samtalet. I Chambers (2011) bok presenteras en rad olika frågor som kan ställas. Dock menar han att frågorna inte ska ses som en färdig mall utan att läraren själv måste designa sitt eget samtal med den aktuella elevgruppen.

Ett hinder som ofta får samtalet att stanna upp är frågan "varför" (Chambers, 2011, s. 179). Detta beror på att frågan inte är specifik nog för att eleven ska kunna identifiera ett möjligt svar, samt att det också kan uppfattas som aggressivt. En liknande iakttagelse görs av Dysthe (1996) som talar om fördelarna med att använda autentiska frågor, där läraren inte har ett förutbestämt svar. Eleverna får således en chans att reflektera och presentera sin egen åsikt. I samtalet bör även lärare följa upp det eleverna säger och ställa ytterligare frågor och spinna vidare på deras resonemang (Dysthe, 199, s. 232-234).

En skillnad i Chambers (2011) och Dysthes (1996) tankar kring samtal är lärarens roll. Enligt Chambers (2011, s. 185-186) är lärarens roll den som ordförande. Enligt Dysthes (1996) syn på undervisning skulle detta leda till ett monologiskt klassrum snarare än ett dialogiskt (vilket premieras som det bättre alternativet). Det monologiska klassrummet karaktäriseras av en "envägskommunikation" (Dysthe, 1996, s. 222) och bidrar inte i förlängningen till en konstruktiv lärmiljö. Samtidigt verkar Chambers (2011) vara inne i samma tankeströmning och menar att "jag undrar"-frågor i kombination med att låta eleverna ta det talutrymme de behöver gör att lärarens roll inte blir alltför dominerande. Genom att ställa frågor som "hur vet du det" menar Chambers (2011, s. 197) att läraren tvingar eleven att gå tillbaka till texten för att utveckla sina tankar.

En tankeströmning som återfinns i tidigare forskning om litteratursamtalen är tanken om att samtalet i skolan ska spegla det demokratiska samhället. Langer (2005, s. 57) framhåller att individers olikheter tas till vara på i litteratursamtalet, där ett grundantagande är att alla individer är och tänker olika. Andra fördelar med att använda sig av litteratursamtal, menar Langer (2005, s. 74), är bland annat att elever lär sig sociala förmågor som behövs i dialog

med andra, kritiskt tänkande, empati och förståelse för andras synsätt. Detta är något om även återkommer hos Dysthe (1996, s. 249) som poängterar att det dialogiska klassrummet i förlängningen även bidrar med förståelse för demokrati i samhället.

Langer (2005) skriver om litterära föreställningsvärldar, vilka innehåller mer specifik beskrivning av individens arbete med texten än vad Dysthe (1996) och Chambers (2011) presenterar. "Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen" (Langer, 2005, s. 23). Med detta menar Langer (2005, s. 23) att alla individer har olika uppfattningar (eller föreställningsvärldar) som konstrueras när man läser och som inkluderar och är beroende av individens erfarenheter, kunskaper, känslor och så vidare.

Fyra olika faser där föreställningsvärldar byggs och utvecklas presenteras i forskningen. Även om Langer menar att faserna inte är linjära och kan ske när som helst, numrerar vi dem och presenterar dem som så för enkelhetens skull. Fas ett innebär att individen ska "kliva in i en föreställningsvärld" (Langer, 2005, s. 31). Här samlar man på sig all tillgänglig information om texten och använder sina tidigare erfarenheter och kunskaper för att bygga upp föreställningsvärlden. Vi kan behöva revidera och kliva in i föreställningsvärldar flera gånger medan vi läser en text. I fas två är individen inne i sin föreställningsvärld och söker nu att fördjupa sin förståelse genom att koppla ihop texten med egna erfarenheter och uppfattningar. I fas tre kliver individen ur föreställningsvärlden för att använda sig av den för att reflektera om sitt eget liv, dilemman, åsikter och för att lära sig något med hjälp av texten. I fas fyra förvandlas individen till en kritisk tänkare som kliver ur föreställningsvärlden och reflekterar kring den egna läsoplevelsen, men också författaren bakom texten och analys av texten (Langer, 2005, s. 33-35).

Rosenblatt, (2002, s. 33) menar att litteraturundervisningen måste ta till vara dels på litteraturens estetiska sida, verket som konst, och dels litteraturen som kunskaps- och diskussionskälla för icke-litterära ämnen, sociala, historiska och psykologiska. Rosenblatt myntar även motsatsparet efferent och estetisk läsning. En efferent läsning är en läsning med ett praktiskt syfte, som att studera bildspråk eller få ut specifik information av texten. En sådan läsning inbjuder oftast inte till en estetisk läsning, det vill säga att läsaren kopplar texten till sina egna känslor, föreställningar och idéer (Rosenblatt, 2002, s. 235). Denna tanke påminner mycket om Langers (2005) teorier om föreställningsvärldar.

Chambers (2011) modell för boksamtal är lättillgänglig och enkel för lärare att använda i sin undervisning, varför den fortfarande utgör en stadig grund i forskningen. Chambers (2011)

presenterar inte enbart vilka faktorer som påverkar elevers förståelse, utan även yttre omständigheter och läsningen i sig. McCormick (1994, s. 7-8) fördjupar sig ytterligare i förståelse och menar att varje läsare är del av en kultur som kommer påverka hur man läser och tolkar en text (jmf Langer). Läsaren är dock inte betingad att tolka utifrån sin kulturella bakgrund, utan kan lära sig att inta andra perspektiv och förflytta sig mellan kulturer i tolkningen. Hon menar vidare att litteratursamtalen måste fokusera på dess kulturella kontext och komplexiteten som detta medför på läsning och tolkning (McCormick, 1994, s. 8).

4. Resultat

I detta avsnitt presenteras de resultat forskningsöversikten givit. För att på ett överskådligt sätt presentera resultatet har varje frågeställning en egen rubrik där de teman som identifierats redogörs för. En distinktion görs mellan forskning publicerad mellan 2005 och 2009 samt den senaste forskningen publicerad 2010 - 2015, detta för att kunna jämföra forskningen för att se vart utvecklingen pekar i den nya forskningen. Innan själva resultatredovisningen kommer en forskarpresentation.

4.1 Forskarpresentation

Nedan följer en kortfattad presentation av samtliga forskare som vårt resultat är baserat på. Presentationen bör ses som ett tillfälle att få en överblick över de forskare som skriver inom området och som en chans att läsa lite mer om deras enskilda forskning, vilken inte presenteras närmre i resultatet utan där kommer endast punkter med specifik relevans för studiens syfte och frågeställningar att behandlas. Enligt Eriksson Barajas et al. (2013, s. 159-160) bör både en forskaröversikt och en lista med träffar i respektive databas redovisas. Vi har dock valt att bifoga träfflistan som en bilaga, då denna känns otymplig och inte tillför så mycket till den löpande texten.

Glenna Ainley och **Deanna Day** redovisar resultat av forskning kring hur litteratursamtal kan hjälpa elever i sin andraspråksinläring. Studien är genomförd i USA och publicerades 2008. Trots att denna forskning inte intresserar sig för gymnasieskolan i Sverige visar den ändå att forskning om litteratursamtal inte enbart sker i Sverige, utan också i andra delar av världen och med liknande resultat.

Pia Anderson och **Yvonne Halleson** skriver i sitt kapitel "Läsutvecklande samtal på gymnasiet" i Gustaf Skar och Michael Tengbergs *Läsning!* (2013) om hur litteratursamtal kan och bör struktureras för att fungera läsutvecklande för eleverna. Detta gör de med utgångspunkt från en undersökning av hur fyra litteratursamtal ser ut i fyra olika gymnasieklasser. Halleson och Anderson menar att det stöttande textsamtalet är idealet som uppnås genom att lärare ställer frågor som gör att elever kan använda och utveckla sin textrörlighet.

Pär-Yngve Andersson diskuterar, i *Världen är alltid större än mina tankar - diktläsning, litterär förståelse och känslomässig inlevelse* (2015), det faktum att didaktikforskare måste inse värdet av "litteraturens specifika konstnärliga grepp" (s. 225) och motsätter sig till viss del den erfarenhetsbaserade svenskdidaktiken.

Stig-Börje Asplund har i sin *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonpojkers litteratursamtal* (2010) undersökt hur litteratursamtalen går till i en gymnasieklass med fordonselever. Asplund har följt eleverna, som han är undervisande lärare för, under tre års tid. Han identifierar vad han kallar en tolkningsgemenskap, det vill säga den gemenskap som bildas mellan eleverna under litteratursamtalet, och han studerar hur eleverna gör för att positionera sig i gruppen under samtalet.

Jennifer Berne och **Kathleen Clark** skriver i sin artikel "Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies" i *The Reading Teacher* (2008) om fördelar med icke lärarledda litteratursamtal. Bland annat menar de att sådana samtal ökar motivation och fungerar läsutvecklande. Lärare kan dessutom ställa frågor och få elever att fundera över vilka läsförståelsestrategier de använder för att förstå och tolka information i texten.

Birgitta Bommarco har bedrivit forskning om litteraturläsning på gymnasiet, som ett resultat av denna forskning presenterades 2006 hennes avhandling *Texter i dialog - en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Bommarco drar paralleller till forskning driven av bland andra Langer, och menar på att elevernas föreställningsvärldar vidgas med hjälp av samtal om litteratur. Vidare diskuterar Bommarco fyra romaner i undervisningen och undersöker hur samtal och läsning tagits emot av eleverna. Svårigheter i sammanhang med diskussioner kring litteratur menar Bommarco är främst rumsliga. Att hitta grupper, dela in elever i grupper och samtidigt hinna läsa och skriva läsloggar kan vara svårt att hantera.

Kristin Bourdage Reninger och **Ian A.G. Wilkinson** (2010) undersöker hur litteratursamtal kan främja svaga läsare att utveckla sin litterära förmåga. Resultatet av undersökningen visar att elever som diskuterar litteratur i mindre grupper får en djupare förståelse för det som lästs, i likhet med många andra forskares resultat. De presenterar även modellen "Quality Talk" vilken utgår från punkter som att normer för samtalet ska fastställas, att autentiska frågor ska användas samt att läraren under processens gång ska föra formativ bedömning för att kunna kartlägga elevernas utveckling.

Bengt Brodow och **Kristina Rininsland** har till sin bok *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori* (2005) intervjuat 26 lärare om hur de arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. I resultatet har de sedan diskuterat kursplanens och den litterära kanons betydelse för undervisningen av skönlitteratur samt redovisat vilka metoder lärare använder och vilken betydelse läsning av skönlitteratur kan sägas ha.

Kathleen Clark publicerade 2009 resultat av sin forskning kring strategier i litteratursamtal under titeln: "The Nature and Influence of Comprehension Strategy Use During Peer-Led Literature Discussions: An Analysis of Intermediate Grade Students' Practice" i *Literary Research and Instruction*. Resultatet visar att elever ofta använder två strategier i samtal om litteratur: frågor (questioning) och värderingar (evaluating). Clark (2009) menar att explicit undervisning i användandet av strategier är gynnsamt för elevernas läsförståelse.

Katarina Eriksson Barajas beskriver i *Boksamtalets dilemman med möjligheter* (2012) som titeln indikerar både förtjänster och svårigheter med boksamtal i skolan. Det huvudsakliga syftet med boksamtal menar Eriksson Barajas är att få elever att läsa mer, det vill säga öka deras läslust. Andra förtjänster med boksamtal som hon lyfter fram är främst sådana som inte har med svenskämnet i stort att göra, såsom att samtalet öppnar upp för diskussion av genusaspekter, moraliska och existentiella frågor. Svårigheter Eriksson Barajas ser med boksamtalet berör främst lärares insatser. Dels hur lärare planerar läsningen med tidsåtgång, dels att lärare gärna använder boksamtalet som ett läxförhör.

Anette Ewald studerar i *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (2007) hur läslust utvecklas och påverkas under det Ewald benämner som bokslukaråldern. Trots att denna avhandling till viss del inte faller under de kriterier vi tidigare nämnt finns en del viktiga aspekter omnämnda vilket påverkar synen på läsning även på gymnasienivå.

Kristine Gritter beskriver i artikeln "Promoting Lively Literature Discussion" i *The Reading Teacher* (2011) fördelar hon har sett med att arbeta med litteratursamtal i sin egen klass. Hon menar att elever lär sig genom att kunna koppla texten till sina egna erfarenheter, till verkligheten och inom texten. Hon ger praktiska råd till lärare hur man ställer frågor och får elever att göra dessa kopplingar samt hur man genomför litteratursamtal överlag.

Eva Hultin presenterade 2006 sin doktorsavhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolan: en ämnesdidaktisk studie*. I sin forskning identifierar Hultin olika genrer för det litterära samtalet och analyserar olika interaktionsmönster och typer av frågor vilka återkommer. I avhandlingen återkommer Bakhtins teorier om samtalsgenrer vilken konstituerar den teoretiska grunden för Hultins arbete.

Marie-Helene Klementsson beskriver i "Icke lärarledda litteratursamtal" i Michael Tengberg och Christina Olin-Schellers *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015) hur litteratursamtal kan gå till i grupper utan närvarande lärare. Klementsson har

genomfört studien med hjälp av videoinspelning av sina egna undervisningsgrupper. Hon identifierar i undersökningen sex olika tillvägagångssätt som eleverna tillämpar för att samtala om och förstå texterna.

Gunilla Molloy beskriver i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* (2008) hur hon arbetar med skönlitteratur i klassrummet. Boken riktar sig till både blivande och redan verksamma svensklärare. Molloy presenterar flera sätt att arbeta med litteratur, bland annat hur man kan kombinera läsning med skrivande, litteratursamtal och portföljmetoden. Hon ger även praktiska tips till lärare för att stötta dem i arbetet med och att våga möta problem som kan uppstå när elever läser texter.

Christina Olin-Scheller undersöker elevers uppfattningar om textarbete i skolan i sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother* (2006). Det vidgade textbegreppet är centralt i avhandlingen och hon menar att elevers kunskapsutveckling kan gynnas av texter som inte är av typografisk karaktär. Olin-Scheller har även, i samarbete med **Ingrid Mossberg Schüllerqvist**, undersökt lärares förmåga att omvandla teoretiska kunskaper kring fiktionsförståelse till en hållbar praktik i klassrummet. Projektet har bland annat publicerats i *Forskning om undervisning och lärande*, samt utvecklats till en publikation för Studentlitteratur under titeln *Fiktionsförståelse i skolan* (2011). Olin-Scheller diskuterar elevers litterära repertoarer och menar att samtal kring fiktion i klassrummet kan ge eleverna möjlighet att tillsammans fylla tomrum i förståelsen, de kompletterar varandras fiktionsförståelse.

Susanne Parmenius Swärd presenterade, tillsammans med Birgitta Bommarco, boken *Läsning, skrivande, samtal - textarbete i svenska på gymnasiet* (2012). Boken riktar sig främst till lärarstudenter eller redan verksamma lärare och presenterar olika sätt att arbeta med litteratur, skriftlig och muntlig produktion och interaktion på gymnasienivå. Bommarco och Parmenius Swärd har som mål med boken att "visa hur svenskämnet i gymnasieskolan kan vara ett *kreativt, lustbetonat och kunskapsinriktat ämne*" (s. 7).

Michael Tengberg menar i *Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie* (2009) att de flesta forskare är överens om att litteratursamtal är utvecklande för elevers läsförmåga. Han utmanar dock forskarvärlden att genom forskning påvisa *hur*. Han visar i denna studie hur en lärare får elever att byta lässtrategi genom sina frågor och hur samtalet om litteratur öppnar upp för att eleverna ska utveckla fler lässtrategier. I sin doktorsavhandling *Samtalets möjligheter* undersöker Tengberg (2011) elevers tankar före

och efter ett litteratursamtal . Tengberg konstaterar att många lärare och elever upplevde att samtalet bidrog till en meningsfull läsupplevelse, men inga konkreta bevis har funnits på hur elever lär sig nya tolkningsperspektiv genom samtalen. I ett kapitel i Ann Boglind, Per Holmberg och Anna Nordenstams *Mötesplatser - texter för svenskämnet* från 2014, "Texten läsarna och samtalet", skriver Tengberg om elevers uppfattning om litteratursamtalens effekt. Han summerar elevernas uppfattning i fem kategorier, en kategori som menar att litteratursamtalet inte har någon betydelse och sedan fyra kategorier som på olika vis beskriver hur litteratursamtalet har en positiv betydelse för läsupplevelsen.

Staffan Thorson redovisar i *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare* (2005) två litteratursamtal i två olika klasser, en på högstadiet och en på gymnasiet. Thorson intresserar sig speciellt för hur relationerna mellan parterna i samtalet ter sig, det vill säga hur fungerar samtalet mellan lärare och elev, samt hur texten förverkligas i samtalet.

Anita Varga skriver i sin artikel "Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur" i *Didaktisk Tidskrift* (2013) om hur lärare kan få elever att utveckla metakognition genom att arbeta explicit med läsförståelsestrategier. Detta kan lärare göra genom att ställa frågor som kräver att eleverna reflekterar över sin egen läsning och tolkning, samt genom att introducera relevanta termer och begrepp för att bygga upp ett metaspråk som underlättar diskussion.

Pia Visén skriver i "Mellan svets och svenska- textsamtal kring ämnesspecifika texter på ett yrkesförberedande gymnasieprogram" i Michael Tengberg och Christina Olin-Schellers *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015) om sin undersökning av olika litteratursamtal i olika klasser på gymnasiet. Hon diskuterar hur litteratursamtalen kan bidra till läsutveckling i termer av textrörlighet och kohesion.

Karolina Wirdenäs redovisar i sin artikel "Samtal som lärandestöd" i Boglind, Holmberg och Nordenstams *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (2014) en undersökning av en lärares litteratursamtal med eleverna. I artikeln beskriver Wirdenäs hur lärare och elever integrerar med varandra i samtalet. Hon fokuserar till exempel på hur läraren styr samtalet genom sina frågor, och hur elever talar och tar initiativ i samtalet.

Anders Öhman diskuterar litteraturredidaktiska teman i boken *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger* (2015) och menar att forskning som bedrivits de senaste tio åren (bland annat av Bommarco och Molloy) intresserar sig mer för de svenskämnesdidaktiska frågorna angående

litteratur, snarare än de litteraturredaktiska. Öhman (2015) försöker i sin publikation att ta tillvara på skönlitteraturens vinster och riktar kritik mot forskning med ett helt erfarenhetsbaserat fokus.

4.2 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning och hur genomförs den?

Eftersom samtal om litteratur i skolan inte enbart kallas för litteratursamtal utan går under många benämningar utreder vi här vilka olika termer forskare använder. Vi är intresserade av att undersöka om trender går att urskilja i benämningarna. För att strukturen ska bli logisk kartläggs först användningarna av termer mellan 2005 och 2009 för att sedan uppehålla sig vid forskningen utgiven 2010 och 2015. Efter detta följer en presentation av olika modeller och teorier om hur dessa samtal ska genomföras.

4.2.1 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning?

Mellan 2005 och 2009 förekommer en rad olika benämningar på muntlig bearbetning av skönlitteratur. Den allra vanligaste benämningen under dessa år är *litteratursamtal*. Denna återfinns bland andra hos Molloy (2008), Brodow & Rininsland (2005) samt Thorson (2005). Ewald (2007) samt Olin-Scheller (2006) talar i kringgående termer om *samtal om texter* eller *samtal om fiktionstext*. Alltså finns här ingen direkt term som är fastställd, utan mer en allmän referering till *samtalet*. Bommarco (2006) och Hultin (2006) använder en snarlik term, nämligen *boksamtal*. Bland de utländska källorna används *literature discussion* (Clark, 2009; Berne & Clark, 2008). En annan term som brukas av Day och Ainley (2008) är *book circles* (alltså *bokcirkel*).

Används samma benämningar under de senaste fem åren, eller har forskningsläget ändrats? *Litteratursamtal* återfinns som term även i den allra senaste forskningen (Tengberg, 2009/2011/2014; Klementsson, 2015; Varga, 2013; Öhman, 2015; Asplund, 2010; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012; Andersson, 2015). Denna benämning är alltså frekvent återkommande i de senaste publikationerna. *Samtal om texter*, *samtal om fiktionstexter*, *läsutvecklande samtal* och *textsamtal* är olika termer som återfinns hos Hallesson och Anderson (2013), Visén (2015), Wirdenäs (2014) samt Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011). Benämningar som inte är lika fasta som exempelvis *litteratursamtal* kan därför identifieras även i den nyare forskningen. Forskarna talar om *samtal* som en övergripande term och specificerar sedan med något mer definierande substantiv. Erikson Barajas (2012) använder likt Molloy (2008) och Bommarco (2006)

boksamtal som term. I den senaste utländska litteratur som använts i uppsatsen finns *text discussion* (Reninger & Wilkinson, 2010) som benämning.

Sammanfattningsvis kan sägas att samma splittrade uppfattning om vad den muntliga bearbetningen av skönlitteratur bör kallas kvarstår även i det nuvarande forskningsläget. Dock används *litteratursamtal* av de flesta forskare denna uppsats valt att belysa. Därför ser vi det som naturligt att använda termen litteratursamtal även i denna uppsats. En ny benämning som tycka ha uppkommit i den senare forskningen är *läsutvecklande samtal*.

4.2.2 Hur genomförs den muntliga bearbetningen?

I det här avsnittet presenteras modeller och teorier för genomförandet av litteratursamtal. Dessa modeller och teorier är sådana som har urskilts ur forskningen 2005-2015, där en del modeller är sådana som lärare faktiskt använder i skolan, en del har framkommit genom forskares egna studier och en del presenteras som förslag på tillvägagångssätt. Modellerna eller teorierna bör här betraktas som en överblick över olika tillvägagångssätt utan någon egentlig värdering av dem. Hur man enligt forskarna *bör* gå tillväga i ett litteratursamtal presenteras istället under 4.4.1.

Hultin (2006, s. 151; 193; 223; 247;) identifierar olika genrer för samtal om litteratur och grundar sina teorier i Bakhtins forskning om samtalsgenrer. Genrerna som presenteras är: det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, det kultur- och normdiskuterande samtalet samt det informella boksamtalet. Inom varje genre finns olika mönster för interaktion mellan elever och lärare vilka Hultin (2006; 142) analyserar genom att undersöka vilka frågor som förekommer samt samtalets övergripande struktur. Hultin (2006) bygger i stor utsträckning sina resonemang på Bakhtins forskning och visar på olika interaktionsmönster som förekommer i klassrumssamtalen. Det undervisande förhörets kännetecknas bland annat av att läraren sätter upp premisserna genom tidsangivelser och fördelning av frågor till eleverna (Hultin, 2006, s. 158). Hultin (2006) presenterar dock inga fasta modeller utan beskriver de mönster som verkar förekomma i de genrer hon identifierat i sin forskning.

Ett samtalsmönster som återkommer i litteraturen är det så kallade IRE-mönstret, Initiate Response Evaluate (Clark, 2009, s. 95; Hultin, 2006, s. 19). Detta kan även kallas för det "traditionella lärarledda litteratursamtalet" (Clark, 2009, s. 95, vår översättning). Frågemönstret bygger på att läraren ställer frågor, vilka eleverna svarar på och slutligen bedömer läraren svarets kvalitet. Detta interaktionsmönster bygger, enligt Hultin (2006, s. 285), ett slags kunskapskontrollerande samtal snarare än ett texttolkande. IRE presenteras

även i den senare forskningen som en modell som är vanlig i svenska skolor (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012, s. 77). Detta för oss vidare till nästa modell som även den har äldre anor men som ändå tas upp i senare forskning.

Halleson och Anderson (2013, s. 95) beskriver samtalsmodellen Questioning the Author (QtA). Inom QtA har läraren förberett frågor om texten som också ifrågasätter författaren. Dessa frågor ska eleverna svara på under läsningen och i litteratursamtalet. Halleson och Anderson (2013, s. 95) urskiljer två frågetyper inom modellen: ingångsfrågor och uppföljningsfrågor. Ingångsfrågorna syftar till att få eleverna att fundera över författarens intentioner som en ingång till diskussion, medan uppföljningsfrågorna syftar till att eleverna ska gå djupare in i texten och tolka och analysera. Inom denna modell har läraren till uppgift att ställa frågor, göra förtydliganden eller sammanfattningar av elevers resonemang och hjälpa elever att förstå (Halleson & Anderson, 2013, s. 95-96). Trots att detta är en äldre metod är det intressant att notera att forskare fortfarande framhåller dess förtjänster än idag.

Klementsson (2015, s. 55) har i sin studie observerat icke-läroleda litteratursamtal. Hon presenterar ingen modell eller teori utan drar av resultatet slutsatser om samtalens struktur och genomförande utifrån hur eleverna angrep uppgifterna och litteraturen. Klementsson (2015, s. 66-67) menar att samtalet skulle gynnas av att vara lärolett på så vis att läraren hade kunnat hjälpa eleverna att reda upp ömsesidiga missförstånd samt stöttat eleverna för att undvika textläsning. Denna slutsats går i linje med Olin-Schellers (2006) iakttagelser där elever i icke-läroleda samtal ibland hade svårt att diskutera texten utan lärarens stöttning.

Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 85) menar att samtalet blir mer givande om eleverna skrivit någon slags läslogg som förberedelse. Vidare presenteras det strukturerade samtalet, genom Dysthes forskning, vilket bygger på att eleverna skriver en sammanfattning av texten vilken läses upp i en mindre grupp och diskuteras innan samtalet lyfts upp i helklass. Eleverna får även ansvar för rollen som samtalsledare, vilket förändrar synen på läraren som enda auktoritet i klassrummet (jmf Chambers samtalsmodell i 4.1). Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 93) lyfter en viktig aspekt av gymnasieelevers erfarenheter av litteratursamtal, nämligen att det finns risk att de sedan tidigare är invanda i ett visst arbetssätt. Detta gör att gymnasielärare kan få problem när elever med olika förutsättningar för litteratursamtal ska sammanföras. Med detta inte sagt att det är en omöjlighet att förena elever i konstruktiva samtal även på gymnasienivå. Dock krävs ett stort mått tålmod för att

skapa ett konstruktivt klimat vid litteratursamtal (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012, s. 93-94).

Reninger och Wilkinson (2010, s. 72) presenterar en modell de valt att kalla Quality Talk vilken vilar på tre grundprinciper. För det första ska vissa grundläggande regler för samtalet etableras (såsom diskussionsklimat och vilka normer som råder i litteratursamtalet). Vidare ska autentiska frågor och uppföljningsfrågor användas i kombination med att läraren under samtalets gång försöker utvärdera elevernas textförståelse genom att leta efter bevis i elevens svar (Reninger & Wilkinson, 2010, s. 72-73). Genom Quality Talk menar Reninger och Wilkinson (2010, s. 59) att elever som av någon anledning kämpar med läsförståelsen får hjälp att använda strategier och textrörlighet i samtalet. Intressant nog menar Reninger och Wilkinson (2010, s. 75) också att frågan "varför" faktiskt (i motsats till Chambers syn) kan hjälpa elever framåt i textarbetet.

Det är svårt att urskilja specifika trender i frågan om synen på litteratursamtalsmodeller i äldre och nyare forskning. De flesta forskare bygger sina undersökningar på forskning som presenterats i avsnitt 3.2 på olika sätt. Dock är Klementssons (2015) forskning intressant i den meningen att hon tycks vara den enda som intresserar sig för samtal där läraren är frånvarande. Detta kanske kan vara en forskningsgren som kommer att utvecklas de kommande åren. Om detta kan vi dock bara spekulera. Forskningen publicerad mellan 2005 och 2009 visar bland annat på IRE-samtalet och olika mönster i kommunikationen. Denna syn har inte direkt ändrats mellan åren 2010-2015 då forskare använder modeller som QtA, Quality Talk och strukturerade samtal. I genomförandet av litteratursamtalet är det alltså svårt att urskilja tydliga tendenser som skiljer sig genom åren. Det verkar som att modeller och teorier återkommer med jämna mellanrum. Kanske har Klementsson (2015) bjudit in till mer forskning om litteratursamtal utan lärare som moderator.

4.3 Varför är den muntliga bearbetningen av läsning viktig enligt forskarna?

Att samtal om litteratur i skolan är viktigt för att utveckla olika litterära förmågor verkar nästintill självklart enligt forskare. Men frågan är varför detta ses som självklart. Vilka goda effekter kan dessa samtal få? Nedan presenteras de viktigaste förtjänsterna med litteratursamtal som kan urskiljas i forskningen. Avsnitten 4.3.2 till och med 4.3.4 är alla olika benämningar av liknande aspekter av läsutveckling som framkommer som förtjänster med litteratursamtal. Dessa har indelats tematiskt och tilldelats ett avsnitt var för tydlighetens och överskådlighetens skull.

4.3.1 Läslust

Berne och Clark (2008, s. 78) menar att litteratursamtal i stor utsträckning kan bidra till att elever får ökad läslust och motivation. I likhet med detta menar Day och Ainley (2008, s. 170) att elever med olika språkliga bakgrunder med hjälp av litteratursamtal kan finna glädje och inspiration att kommunicera på sitt andraspråk (i detta fall engelska). Studien visar att trots att lärare tidigare varit skeptiska till att låta eleverna samtala om litteratur (i rädsla för att detta är för komplicerat) resulterade samtalen i att vissa elever för första gången fann motivation att läsa ut en bok på ett annat språk (Day & Ainley, 2008, s. 173).

Ewald (2007, s. 373) menar att samtal om litteratur i skolans mellanår ofta sker i ett vakuum där eleverna inte alltid förstår varför litteraturen är viktig för utveckling av kritiskt tänkande och läsandet i stort. Avståndet mellan de elever som läser mycket respektive lite menar Ewald (2007, s. 372) växer under skolans mellanår. Detta resultat korrelerar med Bommarcos (2006) forskning om gymnasieelevers litteraturläsning. Hon menar att de elever som på gymnasiet finner litteratursamtal och läsning intressant ofta har varit intresserade av litteratur sedan skolans mellanår (Bommarco, 2006, s. 205). Vidare framgår att intresset för litteratur många gånger kan återupplivas på gymnasiet. Bommarco (2006, s. 213) menar att eleverna i hennes undersökning många gånger finner lust att läsa för att diskussionerna i litteratursamtalen vidgar deras vyer och ger en fördjupad förståelse för verken.

Eriksson Barajas (2012, s. 58) resonerar liknande och framhåller att just det, att skapa läslust hos alla barn, är det främsta syftet med litteratursamtal. För att en elev ska utveckla läslust är en förutsättning att eleven har nått en viss nivå i läsutvecklingen, det vill säga att eleven är en kompetent läsare (Eriksson Barajas, 2012, s. 44). Det är troligt att detta resonemang kan föras även åt andra hållet, då en elev rimligtvis utvecklar läskompetens om eleven känner motivation och läslust. Eriksson Barajas (2012, s. 122) menar att det är viktigt att elever får höra att det är texttolkningen som är viktig i litteratursamtalet, och inte hur fort eller bra de läser. Detta bör betonas för att även lässvaga elever ska få ökad läslust och en positiv inställning till läsning. Ytterligare en fördel med litteratursamtal, utöver att de är läslustsfrämjande är att samtalen öppnar upp för diskussioner om andra ämnen utöver texten, såsom "livsfrågor" (Eriksson Barajas, 2012, s. 126-127).

Däremot menar Öhman (2015) att läslust inte är direkt nödvändigt för arbetet med litteratur och samtal om densamma. Han poängterar att det inte finns någon mening med att "vänta på att människor av en inre drivkraft ska känna att de måste söka sig till berättelserna" (s. 26)

och menar istället att eleverna måste lära sig arbeta med text oavsett lust. Således motsätter sig Öhman (2015) Bommarcos (2006) forskning där elevernas lust till läsning i stor utsträckning framhålls som viktigt för lukrativa samtal.

I den forskning denna uppsats presenterar finns läslust som ett tema främst i de böcker som är publicerade mellan 2005 till 2009. Eriksson Barajas (2012) diskuterar visserligen läslust till viss del, men det tycks vara ett tema som inte förekommer lika frekvent i nuvarande forskningsläge. Öhmans (2015) publikation representerar den allra senaste forskningen inom området och här syns en viss motsättning mot tidigare forskning mellan 2005 och 2009. Kanske är pendelrörelsen på väg åt ett nytt håll, detta går dock inte att utläsa ur en enskild bok. Intressant är dock att notera att de två mest aktuella källorna i denna uppsats representerar de två ytterligheterna i spektrumet, då Eriksson Barajas (2012) ser läslust som själva motivet för litteratursamtal och Öhman (2015) i det snaraste bestrider dess relevans i sammanhanget.

4.3.2 Textrörlighet

Forskningen från 2010 till och med 2015 lyfter i flera fall fram textrörlighet som en viktig faktor till varför litteratursamtal kan fungera läsutvecklande för elever. Här kan vi konstatera att detta inte är något som den tidigare forskningen mellan 2005 och 2009 gör. Med detta som bakgrund kan vi urskilja en tendens i den senare forskningen, nämligen att textrörlighet lyfts fram som något essentiellt, inte enbart för läsförståelse utan även för samtalet, vilket inte gjorts förut. Vad säger då den nya forskningen om läsutveckling och textrörlighet, och vad innebär egentligen textrörlighet? Detta presenteras och identifieras i följande avsnitt.

Textsamtal kan stötta elever i deras läsutveckling genom att eleverna utvecklar sin textrörlighet (Halleson & Anderson, 2013, s. 87). Vad innebär då textrörlighet? Textrörlighet kan förenklat förklaras som läsarens förhållande till texten och kan delas in i tre underkategorier: textbaserad, associativ och interaktiv textrörlighet (Halleson & Anderson, 2013, s. 87; Visén, 2015, s. 40). Den textbaserade rörligheten innebär att eleven rör sig inom texten genom att sammanfatta, läsa mellan raderna och plocka teman och idéer från texten. Med associativ textrörlighet menas att läsaren använder sina egna erfarenheter, kunskaper och tankar och kopplar dessa till texten. Den tredje och sista typen av textrörlighet är interaktiv textrörlighet, vilken innebär att eleven funderar kring författarens intentioner samt textens tänkta mottagare (Visén, 2015, s. 41-43). Halleson och Anderson (2013, s. 87) menar även att analys av textens genre och funktion ingår i den interaktiva textrörligheten.

Gritter (2011, s. 445) skriver att elever lär sig och utvecklar läsförståelse när de binder ihop sina erfarenheter och intressen med texten. Även Bommarco och Parmenius Swärd (2012) poängterar att textrörlighet är ett viktigt verktyg i läsningen då det utvecklar elevernas förmåga att "sätta den [texten] i relation till andra texter och sin upplevda verklighet" (s. 12). Detta förutsätter att läraren anser att det är viktigt att eleven sätter texten i en bredare kontext.

4.3.3 Läsförståelse

Många forskare menar att litteratursamtal utvecklar läsförståelse (Halleson & Anderson, 2013, s. 86; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 39; Gritter, 2011, s. 445; Berne & Clark, 2008, s. 74; Tengberg, 2011, s. 233). Detta avsnitt studerar mer i detalj forskarnas anledningar till *hur* och *varför* läsförståelse utvecklas i den muntliga bearbetningen av läsning. Vi studerar först vad forskningen mellan 2005 och 2009 säger i frågan, för att sedan gå vidare till vad den senaste forskningen, mellan 2010 och 2015, framhåller. Slutligen sker en jämförande reflektion över forskningens tendenser och utveckling.

Berne och Clark (2008, s. 74) menar att elever kan stöttas i sin utveckling av läsförståelse genom att göras medvetna om vilka läsförståelsestrategier som finns och hur och när de används. I litteratursamtalet bör eleverna ges tillfälle att verbalisera och utveckla sina lässtrategier som de använder för att förstå texten. Om eleverna får tillfälle att diskutera strategierna kan de dessutom utveckla ett metakognitivt sätt att se på sin egen läsförståelse (Berne & Clark, 2008, s. 78). Eller som Clark (2009, s. 116) skriver, om elever fick lära sig explicit om strategier, vad de heter och när de använder dem skulle de också lättare kunna veta när och hur man använder dem för att förstå en text. Vad finns det då för läsförståelsestrategier? Clark (2009, s. 105) presenterar tolv olika läsförståelsestrategier: jämföra/kontrastera, kontextualisera, fråga, värdera, använda sina erfarenheter/kunskaper, lyfta något som förvirrar, lyfta fram författaren(s intention), leta efter betydelse/förståelse, tolka, blicka bakåt i texten, sammanfatta och koppla texten till sig själv. Dessa är alltså olika tillvägagångssätt läsare använder för att förstå en text.

Varga (2013, s. 493) menar att barn med utvecklad läsförmåga oftast kan använda sig av metakognitiva strategier när de läser. Därav är det viktigt att lära barn att använda sådana strategier. Detta går hand i hand med Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011, s. 62-63) vilka menar att tomrum som uppstår i läsförståelsen kan fyllas genom att eleverna samtalar om olika tolkningssätt. I samband med läsning definierar Varga (2013, s. 496) metakognition som att aktivt kunna välja mellan läsförståelsestrategier för att kunna problematisera läsningen samt för utvecklingen av den egna läsförståelsen. I sin

undersökning har Varga (2013, s. 497-505) identifierat fyra olika sätt genom vilka lärare stödjer utvecklingen av metakognition. Det första sättet är att få eleverna att kritiskt reflektera över sina egna frågor, åsikter och perspektiv för att få dem medvetna om hur de tänker. Det andra sättet innebär att läraren försöker få eleven att verbalisera sin egen tolkningsprocess, alltså hur eleven kom fram till den tolkningen av texten. Det tredje sättet innebär att lärarna försöker uppmärksamma vilka lässtrategier som eleven har använt. Här bör läraren även försöka lära eleven ett metaspråk, i det här fallet namnet på strategin, för att eleven ska få ett språk för att prata om sin läsning och läsförståelse. Det sista sättet för att utveckla elevers metakognition går ut på att läraren ska få eleverna medvetna om att texten är skriven av en författare som skriver för att få fram en viss effekt hos läsaren. Eleverna behöver förstå relationen mellan text och läsare (Varga, 2013, s. 497-505). Likt Varga, resonerar Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011, s. 85) om att explicit undervisning och diskussion speciellt kring erfarna läsares sätt att tolka text kan vara ett gynnsamt arbete i klassrummet. På detta sätt utvecklar eleverna en förståelse för textarbete och kan diskutera läsningen mer ingående.

Även Tengberg (2011, s. 193) menar att samtalet lockar fram olika sätt att förstå texten. Hur vi läser en text, eller hur vi förhåller oss till den kommer att påverka både hur vi förstår och hur vi tolkar den. Dessa förhållningssätt kallar Tengberg (2011, s. 193) för läsarter. Tengberg (2011) definierar själv läsart som ”de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten” (s. 193-194). Tengberg (2011, s. 196, jmf Thorson, 2005, s. 15-16) har urskilt användandet av sex olika läsarter i sin studie; handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektorienterade, intentionsorienterade och metakognitiva (jmf Vargas (2013) metakognitiva strategier).

Alltså, beroende på vilken läsart man använder kommer man att förstå texten olika. Detta perspektiv skapar åtminstone två didaktiska möjligheter om lärare i litteratursamtalet ställer frågor som tillåter eleverna att använda sig av olika läsarter. Den ena möjligheten med ett sådant samtal är att man kan få fram många olika tolkningar genom att använda många olika läsarter. Den andra möjligheten är att fler individer kan komma till sin rätt mer än i de fall då få läsarter används eftersom olika individer använder olika läsarter (Tengberg, 2011, s. 232). Det bör dock betänkas att lärare även kan hindra elevers olika tolkningar och förståelser genom att begränsa användandet av läsarter. Tengberg (2011, s. 193) menar att genom att lärare ställer vissa frågor och sätter upp vissa mål för samtalet så kommer det att direkt

påverka hur eleverna förhåller sig till texten, vilka läsararter de använder, och på så vis hur de förstår texten.

Likt ovan kan konstateras att såväl tidigare forskning, 2005-2009, som senare forskning, 2010-2015, hävdar betydelsen av litteratursamtal för läsförståelsen. Dock kan noteras att den tidigare forskningen som diskuterar detta är internationell, det vill säga inga svenska forskare vilka använts i denna uppsats, verkar ha undersökt denna koppling noggrannare under åren 2005-2009. I den senare forskningen, mellan 2010 och 2015, utgör de svenska studierna däremot klar majoritet. Det är även fler forskare som har skrivit om litteratursamtalets betydelse för läsförståelse under senare år. Till skillnad från den tidiga forskningen kan man se att den nyare forskningen är mer specifik och har identifierat *hur* och *varför* läsförståelse gynnas av litteratursamtal, genom metakognition av lässtrategier (Varga, 2013, Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011), samt genom användandet av flera läsararter (Tengberg, 2011).

4.3.4 Litterär kompetens/reception

Litteratursamtal kan utveckla elevers litterära kompetens (Asplund, 2010, s. 199). Litterär kompetens kan förstås utifrån Örjan Torells performanskompetens och literary-transferkompetens (Tengberg, 2011 s. 23, 2009, s. 357, Asplund, 2010, s. 200). Asplund (2010, s. 200) förklarar att performanskompetens är något vi lär oss i skolan, till exempel hur texter analyseras och diskuteras. Literary-transferkompetensen innebär förmågan att koppla ihop texten med sin egen erfarenhet och kunskap (Asplund, 2010, s. 200). Som Tengberg (2009, s. 369) förklarar litterär kompetens måste individen ha både performans- och literary-transferkompetens samt kunna koppla ihop dem. I lekmannatermer kan man alltså se litterär kompetens som förmågan att till exempel analysera en text och koppla ihop den med sina egna erfarenheter. Därför är det viktigt att lärare ställer frågor som gör att eleverna måste växla mellan dessa kompetenser (Tengberg, 2009, s. 369). Det handlar rent konkret om att lärare å ena sidan ska ställa öppna frågor av typen "vad gillade ni?", och å andra sidan ställa frågor som får eleverna att tänka lite mer analytiskt, som "varför står det så?" (Tengberg, 2009, s. 371). Tengberg (2011, s. 23-25) ställer sig lite tveksam till begreppet litterär kompetens då det är en komplicerad term och kallar det istället "reception av texten" (s. 24).

Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller (2011) beskriver i likhet med dessa tankegångar en lärares arbete med literary transfer vid läsning av en roman. Läraren upptäcker emellertid att elevernas förförståelse, deras "performanskompetens" (s. 72), inte alltid är tillräcklig för att tillämpa literary-transfer. Detta innebär alltså att även om läraren ställer rätt frågor i syfte att

uppmuntra eleverna till kopplingar mellan texten och eleven själv kan världarna vara för långt ifrån varandra för att fylla de klyftor i förståelse som uppkommer under läsningen.

I detta avsnitt kan ingen egentlig jämförelse ske mellan tidigare och senare forskning, då samtliga refererar tillbaka till ännu tidigare forskning. Den slutsats man kan dra av detta är såklart endast den att den tidiga forskningen verkar vara relevant än idag. Man kan dock hävda att litterär kompetens i mångt och mycket liknar andra aspekter av läsutveckling såsom textrörlighet och lässtrategier och man kan fundera över om dessa som det har forskats mer om på senare år är på väg att ersätta begreppet "litterär kompetens".

4.4 Vad krävs för att uppnå de goda effekterna av muntlig bearbetning?

4.4.1 Hur bör lärare gå tillväga i den muntliga bearbetningen?

Olika forskare presenterar olika modeller för muntlig bearbetning av litteratur, både nya och mer beprövade modeller. I avsnitt 4.1.2 beskrivs några olika modeller för arbete med litteratursamtal. Där framkommer bland annat att IRE-samtalsmönstret, eller ett "traditionellt litteratursamtal" är en av de vanligaste modellerna vid litteratursamtal (Clark, 2009; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012; Hultin, 2006). Här beskrivs även modellen QtA (Haleson & Anderson, 2013) och den modernare metoden med icke lärarledda litteratursamtal (Klementsson, 2015). Äldre modeller och teorier som kan påstås ha lagt grunden till de nyare, kanske framför allt Chambers och Langer, kan ses i avsnittet tidigare forskning 3.2.2. Modeller och teorier i all ära, men hur menar forskare att läraren rent konkret ska organisera ett litteratursamtal för att få fram de önskade effekterna (såsom beskrivna i 4.2)? Denna fråga ska vi försöka besvara i följande avsnitt.

Den tidiga forskningen, mellan 2005 och 2009, lägger här grunden till vad som framstår som två centrala begrepp vid organiseringen av litteratursamtal; det monologiska och det dialogiska klassrummet. Thorson (2005, s. 10) beskriver dessa två olika klassrumsklimat, det monologiska och det dialogiska. I det tidiga fallet strävar läraren efter att förmedla kunskap i samtalet. I det senare fallet vill man få fram kunskap eller mening genom samtalet, lärare och elever tillsammans (Thorson, 2005, s. 10). Brodow och Rininsland (2005, s. 171) fann i sin studie att lärare själva fördömde det traditionella, monologiska, litteratursamtalet med läraren som förhållningsledare, samtidigt som de flesta valde texter utifrån vad de ville att eleverna skulle hitta. I sådana fall lärde sig eleverna vad de skulle svara. Bommarco (2006, s. 215) menar att det är viktigt att samtalen inte uppfattas som förhör av eleverna. Samtalet bör ske i en trygg miljö där läraren inte bedömer utan stöttar eleverna och hjälper samtalet framåt.

Vissa lärare kan vara rädda för att släppa samtal för fria. Elevernas samtal kan då sväva bort från texten och istället handla om fritidssysslor. Brodow och Rininsland (2005, s. 174) menar då att man som lärare borde vara glad för att elever kan koppla ihop texten med de egna erfarenheterna och låta deras diskussion flöda fritt. Dock menar Skolverket (2008, s. 11) att det är ganska ovanligt med litteratursamtal som bygger på att eleverna tolkar och relaterar texten till sina egna erfarenheter och kunskaper. Detta, tror de, beror på att sådana samtal oftast behöver utföras i mindre grupper med en lärare, vilket gör det hela mycket resurskrävande. De hävdar vidare att många lärare saknar kunskaper om aktuella ungdomsböcker samt didaktisk kunskap om hur man kan arbeta med litteratur i skolan.

Att som lärare leda ett boksamtal kräver stor kunskap om elevgruppen, vilka som är talängsliga och vilka som har svårare att förstå. Därutöver behöver frågor på olika nivåer ställas så att alla i gruppen känner att de kan bidra med något, det vill säga svagare elever måste få enklare frågor samtidigt som starkare elever behöver utmanas (Brodow & Rininsland, 2005, s. 174-175). Detta resonemang står även att finna i Molloy (2008, s. 79) som skriver att lärare måste fokusera på de elever som inte vet hur man ska agera i ett litteratursamtal och stödja lässvaga elever, samtidigt som läraren inte får glömma bort att utmana de starkare eleverna.

Den senaste forskningen, mellan 2010 och 2015, bygger i mångt och mycket vidare på den tidigare forskningen från 2005 till och med 2009. Det monologiska och det dialogiska klassrummet, står till exempel att finna hos Bommarco och Parmenius Swärd (2012) som menar att "dialog och interaktion mellan lärare och elever och mellan elever är grundläggande om ett samtal kring litteratur ska kunna utvecklas till en spännande och meningsfull diskussion där många röster får komma till tals" (s. 79). I den senare forskningen framkommer dessutom flera praktiska problem med lärares genomförande av det dialogiska litteratursamtalet. Tengberg (2014, s. 77) framhåller att det dialogiska samtalet är det eftersträvansvärda, trots detta verkar eleverna uppskatta det monologiska samtalet mer, alltså där läraren leder samtalet. Att läraren leder samtalet kan även kallas att läraren har stor "interaktionell dominans" (Tengberg, 2011, s. 290). Wirdenäs (2014, s. 104) konstaterar att det är komplicerat att ha ett fritt samtal med öppna frågor där läraren är alltför passiv, för man vet inte vart samtalet kan ta vägen. Samtidigt är det ett problem om lärare styr för hårt eftersom det kan hämma eleverna. Den gyllene mellanvägen verkar i det här fallet vara den bästa, alltså att styra lagom hårt för att ändå nå det mål som läraren har satt upp för samtalet (Wirdenäs, 2014, s. 104).

I övrigt poängterar Öhman (2015, s. 174) att läraren själv måste vara väl förtrogen med texten och ha en tydlig plan för hur denna ska bearbetas. Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 80) framhåller, i likhet med den tidiga forskningen, att läraren måste strukturera textsamtalet så att alla elever inkluderas.

Inga tydliga skillnader mellan den tidiga forskningen (2005-2009) och den senare forskningen (2010-2015) framstår vad gäller den här aspekten. Forskning premierar till exempel inte några speciella metoder eller modeller för litteratursamtal, men kan sägas vara lika kritiska mot ännu tidigare forskning om detta (t.ex. IRE). Fokus verkar helt klart ligga på hur hårt läraren ska styra samtalet, och det monologiska och dialogiska klassrummet diskuteras av flera forskare (t.ex. Thorson, 2005; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012; Tengberg, 2014). Konsensus verkar råda om att lärare bör använda sig av ett dialogiskt samtal. Skillnaden beträffande denna aspekt är att den senare forskningen urskilt praktiska problem i lärares utförande av det dialogiska samtalet och Wirdenäs (2014, s. 104) påpekar dessutom att samtalet inte får släppas alltför fritt.

4.4.2. Hur bör lärare vägleda eleverna under samtalets gång?

Efter att ha studerat hur lärare kan organisera litteratursamtalet tittar vi här närmare på hur de kan stötta eleverna under samtalets gång. Alltså, hur bör lärare agera för att vägleda elever i samtalet för att uppnå de önskade effekterna (som beskrivna i 4.2)?

Flera av de tidiga forskarna refererar till Olga Dysthes ”Det flerstämmiga klassrummet” från 1996 där hon använder begreppet ”autentiska frågor” (Molloy, 2008, s. 195; Thorson, 2005, s. 11). Detta begrepp används sedan flitigt av flera forskare, inklusive de senare. Autentiska frågor innebär frågor som inte har ett bestämt svar (Thorson, 2005, s. 11). Hultin (2006, s. 38) ställer sig dock lite kritisk till detta begrepp och menar att alla frågor som ställs på något sätt per definition är just autentiska.

Tengberg (2009, s. 369-371) tillskriver lärarens frågor stor vikt. Läraren bör till exempel ställa frågor som får eleverna att byta transfer- eller performansstrategi (se 4.2.4), vilka gör att eleverna förstår texten. Fortsättningsvis bör läraren även ställa frågor som gör att eleven fokuserar på vissa saker utöver intrigen, vilket gör att eleven i läsningen måste tänka och i förlängningen analysera. Molloy (2008, s. 79) menar att lärare kan vara rädda att gå in och styra i samtalet för att de kan riskera att eleverna tappar läslusten. Det är ändå viktigt att organisera och styra samtalet med frågor som får elever att prata om texten inte bara på handlingsnivå. Samtidigt visar Hultins (2006) forskning på svårigheterna i att leda samtal. I

det som Hultin (2006, s. 180) beskriver som det undervisande förhållandet möter läraren ibland motstånd från elever som på olika sätt försöker bryta samtalets genre på ett skämtsamt sätt. I sådana fall kan en konflikt uppstå i undervisningssituationen.

I den senare forskningen fortsätter diskussionen kring autentiska frågor. I denna diskussion verkar dock samtliga eniga om autentiska frågors betydelse. Främsta anledningen framhålls vara att dessa frågor tillåter elever att tolka och analysera fritt, utan att läraren har ett färdigt svar (Tengberg, 2014, s. 77; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012, s. 78-79). Tengberg (2011, s. 301) skriver att om eleverna får diskutera fritt ökar möjligheten att de lär sig mer än de hade kunnat göra själva, men om svaren på frågorna redan är bestämda minskar den möjligheten. Dessutom kan elevernas engagemang öka vid öppna frågor. Dock, menar Tengberg (2011, s. 307) även att ett alltför öppet samtal där inga tolkningar är rätt eller fel skapar "värdelösa" tolkningar.

Lärares frågor och mål för undervisningen påverkar vilka läsararter (se 4.2.3) eleverna använder och därmed hur de förstår texten (Tengberg, 2011, s. 193). Lärare bör således tänka efter vilka frågor de ställer samt hur de formulerar dem, för det kommer att påverka inte bara hur elever uppfattar dem (till exempel som kontrollerande) utan antagligen också vad de kommer att lära sig under samtalet (Tengberg, 2011, s. 299). Tengberg (2011, s. 300-301) är dessutom kritisk till lärares användning av frågemallar som minnesstöd, då dessa snarare verkar begränsa elevernas möjligheter att styra samtalet dit de vill och på så vis fungerar hämmande för eleverna.

Dessutom behöver lärare under samtalets gång försöka ställa frågor som på ett tydligt sätt knyter an till texten för att stötta elever i deras användande och utveckling av texträrlighet (se 5.2.2) (Visén, 2015, 52; Halleson & Anderson, 2013, s. 100-101). Detta för att textanknutna frågor bjuder in eleverna att använda sin texträrlighet och i högre utsträckning får eleverna att ge textanknutna svar (Visén, 2015, s. 51).

Varga (2013, s. 497) menar att själva grunden i litteratursamtal bör bestå av frågor både från elever och lärare. Frågorna kan ha formulerats av lärare innan, av elever under läsningens gång samt under samtalets gång. Hon menar att frågorna fungerar som ett stöd i samtalet, vilket underlättar i elevernas utveckling av metakognition (se 4.2.3). Genom att ställa dessa frågor uppmärksammas elevernas läsförståelsestrategier. I likhet med Vargas betoning av de viktiga frågorna, framhåller Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 79) vikten av att elevers tolkningar fångas upp av lärare som ställer frågor som stöttar dem att fördjupa sina

analyser och får eleverna att känna att deras åsikter och tolkningar är meningsfulla. Även Visén (2015, s. 51) betonar att lärare bör försöka stötta elever i deras tolkningar med omformuleringar och stöttande kommentarer.

Vi kan konstatera att den senare forskningen, mellan 2010 och 2015, har studerat frågor mer i detalj än den tidigare forskningen mellan 2005 och 2009. Forskarna verkar överens om att autentiska frågor bör ställas för att inte eleverna ska hämmas av lärares kontrollerande frågor. Fastän de öppna, autentiska frågorna bör ställas och elevernas tolkningar måste ges betydelse, framkom även forskning som visade att inte alla tolkningar kan ”godkännas” om eleverna ska uppleva samtalet som meningsfullt (Tengberg, 2011).

5. Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet dels utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar samt utifrån tidigare forskning och den teoretiska bakgrund vilken uppsatsen vilar på. Diskussionen är strukturerad och indelad utifrån uppsatsens frågeställningar. Därpå följer en metoddiskussion, samt en reflektion om vidare forskning på området. Slutligen presenteras studiens implikationer för vårt framtida yrke.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Hur benämner forskarna formerna för muntlig bearbetning av skönlitteratur och hur genomförs den?

Denna uppsats ämnade bland annat kartlägga trender i benämningar på samtal om litteratur i skolan under det specificerade tidsspannet för vår undersökning. Det verkar dock inte finnas några tydliga trender i terminologin i jämförelse mellan forskning publicerad mellan 2005 till 2009 och från 2010 till 2015. De mönster som däremot går att identifiera är att *litteratursamtal* är den term, oavsett utgivningsår, som är mest frekvent återkommande i den svenska litteraturen.

Ett intressant fynd är emellertid det faktum att Halleson och Anderson (2013) introducerar termen *läsutvecklande samtal* ett år efter att PISA-rapporten publicerats. Detta kan tolkas som ett försök att betona de vinster forskningen sett i läsförståelse kopplat till samtal. För att lärare inte ska avfärda litteratursamtal bidrar Halleson och Andersons (2013) benämning till att betona de utvecklingsmöjligheter som finns i det.

I de utländska källorna varierar termerna från *literature discussions* till *book circles*. Benämningen *bokcirkel* är unikt just för Day och Ainley (2008) i denna uppsats och har inte heller återfunnits i den svenska litteraturen. Detta tror vi beror på att bokcirkel ofta är en aktivitet eller fritidssyssla som förekommer utanför klassrumskontexten och på grund av detta ses som mer informell. Kanske använder Day och Ainley (2008) denna benämning för att eleverna i studien är något yngre än de andra vi använt och därför känns mer lättillgänglig och passande.

Terminologin är komplex i forskning om litteratursamtal och vi påstår att eventuell förvirring kan uppstå hos verksamma lärare som söker finna nya idéer och arbetssätt med dessa. Eftersom forskare väljer olika benämningar finns en risk att en del information hamnar i periferin, åtminstone för människor som inte är insatta i forskningen. Det är dock naivt att tro att forskare världen över ska enas om en enda benämning och kanske är det också nödvändigt

att utveckla begreppsapparaten utefter samhällseliga förändringar (exempelvis efter PISA-krisen i Sverige). Vi tror inte att forskarna kommer att enas om en specifik benämning på litteratursamtalet. Termerna ändras beroende på förutsättningarna. Halleson och Andersons (2013) försök att betona läsutvecklingen i samband med samtal är en produkt av just detta. Terminologin följer således pendelrörelserna i forskningsresultaten och förändras genom årens lopp. Vad som däremot är tydligt just nu är att strategiutvecklingen är i fokus i den allra senaste forskningen mellan 2010 - 2015. Vad forskarna sedan väljer att kalla litteratursamtalet måste ses som sekundärt.

En trend som verkar vara på frammarsch är att inte enbart tala om litteratursamtal som den enda muntliga bearbetningen av text i klassrummet. I denna uppsats resultat kan en brytningspunkt urskiljas runt 2008 - 2009 med forskare som Berne och Clarke (2008), Clarke (2009), Tengberg (2009/2011/2014) och Varga (2013). De diskuterar snarare de strategier elever använder för att, både i samtal om läsning samt i den enskilda läsningen, förstå litteratur. Genom att flytta fokus från bokens innehåll och uppehålla sig mer kring hur själva arbetet med avkodning i läsningen går till utvecklas således en metakognition. Detta sätt att använda litteratursamtalet korrelerar inte riktigt med den tidigare forskningen. Chambers (2011) beskriver snarare vikten av att välja rätt bok för rätt elev samt hur läraren ställer frågor i samtalet och främjar läslust. En ytterligare skillnad mot tidigare forskning är att Reninger och Wilkinson (2010) menar att frågan "varför" är viktig i samtal om skönlitteratur då det bidrar till ökad textrörlighet. Chambers (2011) menar däremot att det är hämmande för eleverna eftersom de ställs mot väggen och tvingas försvara sina åsikter. Utvecklingen i forskningen blir således att fokus numera ligger på elevens strategiarbete samt textrörlighet (snarare än innehållet i litteraturen) vilket blir explicit i samtal om den.

Modeller och teorier som presenteras i forskningen, både tidigare och senare, bygger i mångt och mycket på det sociokulturella perspektivets påstående om att lärande sker i interaktion med andra. Det som varierar mellan modellerna och teorierna är istället lärarens roll och frågeställningar. Vissa modeller för litteratursamtalets uppbyggnad omnämns i både äldre och nyare forskning. Samtalsmönstret IRE beskrivs av flera forskare (bland andra Bommarco och Parmenius Swärd, 2012) men rekommenderas inte som ett fast förhållningssätt till litteratursamtalet utan finns snarare med som en beskrivning av vad som faktiskt försiggår i undervisningen. Tendensen i senare forskning är att skifta fokus från ett samtal styrt enbart av läraren eftersom detta tenderar att leda till ett monologiskt klassrum (Dysthe, 1996) där eleverna inte kan ventilera sina idéer fritt. Dock kan konstateras att Klementsson (2015) samt

Olin-Scheller (2006) båda finner att elevsamtal utan vuxenstöd tenderar att stagnera och inte utveckla elevernas förståelse.

I Chambers (2011) modell för litteratursamtal utgör vuxenstödet själva kärnan i arbetet med samtal om skönlitteratur och detta är alltså fortfarande relevant. Dessa resultat kan tolkas i ljuset av den proximala utvecklingszonen i det sociokulturella perspektivet (se 3.2.1). Det vill säga, utan en vuxen med kompetens nog att tillämpa scaffolding i situationer där eleven på egen hand inte kan ta sig vidare riskerar samtalet att falla platt. Interaktionen är självfallet en av de viktigaste aspekterna av litteratursamtalet, men den vuxne behövs som stöd för elevernas diskussioner. Vi tror att detta i många fall stämmer och att litteratursamtal där elever själva ansvarar i många fall inte leder till de resultat läraren hoppas på. Därmed inte sagt att elever inte klarar av att samtala utan övervakning. Vi menar att litteratursamtalet, tolkat utifrån resultatet, genomgår en förändring från ett samtal om litteraturens innehåll till ett samtal om strategier och förståelse. Detta medför att läraren måste vara väl förtrogen med strategiarbete och våga gå utanför mallarna för hur ett litteratursamtal kan se ut. Chambers (2011) modell för samtal om litteratur har utan tvekan lämnat sina spår i undervisning och forskning men även han poängterar vikten av att inte fastna i förutbestämda frågor och mönster.

5.1.2 Varför är den muntliga bearbetningen av skönlitteratur viktig enligt forskarna?

I studien fann vi att flera av de tidigare forskarna anser att litteratursamtal bidrar till att eleverna känner eller utvecklar läslust och motivation (Berne & Clark, 2008; Day & Ainley, 2008; Bommarco, 2006). I den senare forskningen återfinns endast två studier som på något sätt behandlar läslust. Dessa är på flera vis varandras ytterligheter i inställningen till läslust. Eriksson Barajas (2012), å ena sidan, ser läslust som den kanske viktigaste förtjänsten med litteratursamtal och anledningen till varför litteratursamtal bör genomföras. Öhman (2015), å andra sidan, menar att läslust inte är så viktigt utan att elever måste lära sig läsa böcker och texter ändå. Öhmans resonemang i jämförelse med tidigare forskning mellan 2005 och 2009 visar på stora kontraster. Enligt Chambers (2011) ska läsningen i skolan helst drivas av lust och förberedelserna och genomförandet ska gärna spegla de samtal och den läsning som äger rum utanför skolan, medan Öhman (2015) menar att läslusten måste ses som sekundär i arbetet med skönlitteratur i skolan. Det verkar således utifrån vårt resultat som att den allra senaste forskningen utforskar andra vägar än den Chambers (2011) lade för över tjugo år sedan. Även om Chambers teorier fortfarande kan anses vara aktuella måste forskningen undersöka och upptäcka nya sätt att genomföra litteratursamtal. För att nyansera bilden av

den tidiga forskningen bör tilläggas att även vissa tidigare forskare tror på en blandning av lust och lärdom (se t.ex. Rosenblatt om estetisk och efferent läsning).

Även vi kan se förtjänster i enlighet med tidigare forskning och forskning mellan 2005 och 2009 med litteratursamtal som utvecklar läslusten, men vi sympatiserar även till viss del med Öhmans resonemang. Läslust är positivt, ja, men ska det verkligen få styra vad eleverna gör och lär sig? Detta resonemang återkommer exempelvis aldrig i andra undervisningsämnen. Vi anser att lärare inte ska vara rädda för att utmana sina elever att läsa ändå, trots att läslusten kan minska. Elever kan även få ökad läslust om de tvingas läsa mer utmanade texter eller texter som de inte hade valt själva. Med det katastrofala resultatet från PISA 2012 i åtanke kan man diskutera om det är fokuset på läslust och rädslan för att förstöra läslusten som har resulterat i att elever helt enkelt läser för lätta texter som har orsakat det låga resultatet.

Resterande förtjänster med litteratursamtal berör aspekter av läsutveckling. Forskare använder olika benämningar för något vi anser handla om läsförståelse eller läsutveckling; textrörlighet, läsförståelsestrategier, läsarter och litterär kompetens. Forskningen om litterär kompetens är i huvudsak senare forskning, som dock har refererat till äldre forskning. Slutsatsen av det torde vara att den gamla forskningen är relevant än idag då inga försök att motbevisa den tycks ha gjorts. Dock menar Tengberg (2011) att termen "litterär kompetens" är alltför komplex i sig för att användas och han använder istället reception som är mindre svårtolkad. Vi hävdar att litterär kompetens är mycket likt textrörlighet och läsförståelse. Med grund i detta kan man påstå att forskningen om textrörlighet och läsförståelsestrategier har tagit överhanden i forskningen idag och att den litterära kompetensen är äldre forskning som endast ett fåtal forskare, såsom Asplund (2010), håller fast vid.

Resonemanget kring den litterära kompetensen är dock intressant utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Att en elev måste ha en viss litterär kompetens för att få ut något av samtalet kan översättas till det sociokulturella perspektivets tankar som att elevers proximala utvecklingszon inte får ligga för långt ifrån varandra för att de ska kunna lära sig med hjälp av varandra. Teorin om den proximala utvecklingszonen implicerar även att lärare måste veta vilken nivå elever ligger på för att anpassa undervisningen därefter. Detta är något som flera forskare har betonat, betydelsen av lärarens kännedom om gruppen samt dennes förmåga att kunna anpassa till exempel genom att ställa frågor som är på olika nivåer. Forskningen kring litteratursamtal och det sociokulturella perspektivet tycks mena i mångt och mycket samma

sak. Vi håller med om att grupsammansättningen är viktig i arbetet med samtal om skönlitteratur. Däremot kan det finnas vissa svårigheter i att komponera perfekta grupper vid varje samtalstillfälle. Detta arbete kräver rigoröst arbete och analys från lärarens sida för att försäkra att elevernas proximala utvecklingszoner passar väl tillsammans. Därför är kanske vuxenstödet också viktigt eftersom läraren då kan hjälpa till att utveckla eleverna i samtalet och även överbrygga eventuella skillnader i utvecklingszonerna.

Något som framkommit i den senare forskningen, 2010-2015, är att textrörlighet samt, i den svenska forskningen, läsförståelsestrategier har betonats. Dessa aspekter kan med all rätt hävdas grunda sig i Langers (1995) litterära föreställningsvärldar. Man kan dock säga att de är något mer specifika. Inom läsförståelseforskningen är forskarna, oavsett teori och tidig eller sen forskning, överens om att litteratursamtal har potential att utveckla elevers läsförståelse (Halleson & Anderson, 2013, s. 86; Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011, s. 39; Gritter, 2011, s. 445; Berne & Clark, 2008, s. 74; Tengberg, 2011, s. 233). Den äldre forskningen inom området är internationell och beskriver hur läsförståelse utvecklas när elever blir uppmärksamma av och utvecklar sina läsförståelsestrategier (Berne & Clark, 2008; Clark, 2009). Detta beskrivs även i den senare svenska forskningen i och med Varga (2013) och Mossberg Schüllerqvist och Olin Scheller (2011). Man kan konstatera att den svenska forskningen på så vis är några år senare än den internationella forskningen men ändå ger uttryck för samma resonemang.

Trots att mycket av den senare forskningen inom läsförståelse bygger vidare på Langers (1995) föreställningsvärldar har även viss kritik framförts. Andersson (2015) kritiserar exempelvis Langers påstående om att alla tolkningar är lika mycket värda och menar att det är motsägelsefullt i förhållande till hennes andra påstående om att elever ska uppmuntras att ompröva och värdera sina tolkningar. I likhet med detta menar även Tengberg (2011) att om alla tolkningar ses som lika mycket värda och ingen är rätt eller fel, kan alla tolkningar uppfattas som värdelösa. Detta menar även vi kan vara ett praktiskt problem vid litteratursamtal. Lärarens agerande i ett litteratursamtal kan på så vis liknas vid en noggrann balansgång mellan att värdera elevers svar för hårt/styrt och att värdera elevernas svar lika. Detta kan onekligen leda till svårigheter i det praktiska utförandet. Vi håller med Öhman (2015) och Tengberg (2011) och menar att det är absurt att värdera alla tolkningar lika högt. Självklart måste alla elevers tolkningar och åsikter få göras hörda och accepteras som bidrag i samtalet, men gränser måste dras för vad som är en rimlig tolkning. Om även direkt felaktiga tolkningar, exempelvis missförstånd av texten, anses acceptabla förminskas värdet

av tolkningar som bygger på textuella bevis. Detta skulle kunna skicka ett budskap till elever som innebär att man inte behöver gå in i texten så noga, utan vara fri att "hitta på" en tolkning. Ett sådant budskap skulle på så vis kunna ha precis motsatt effekt mot vad läraren vill uppnå, nämligen att få eleverna att gå in och verkligen arbeta med texten.

Det kan konstateras att senare forskning bygger vidare på Langers (1995) föreställningsvärldar genom textrörlighet, läsförståelsestrategier och läsarter, även om aspekter inom teorin har kritiserats. Forskningen har blivit mer specifik och flera olika termer används för att förklara liknande processer. Man kan fråga sig varför detta har fått så stort fokus i forskningen. Måhända beror det på att det under senare år har funnits större behov av specifik forskning om hur elever blir bättre läsare. Detta skulle kunna hävdas åtminstone i Sverige med tanke på de sjunkande resultaten i läsförståelsetesten i PISA (se inledning 1.0). Att som forskare kunna peka ut hur skolan skulle kunna vända denna nedåtgående trend torde både engagera och locka till ny forskning. Med största sannolikhet är det resultatet av detta vi ser i den nya forskningen.

5.1.3 Vad krävs för att uppnå goda effekter av bearbetningen?

Forskningen framstår enig i frågan om att ha ett dialogiskt litteratursamtal, och inte ett monologiskt (Thorson, 2005; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012; Tengberg, 2014; Brodow & Rininsland, 2006). Detta går hand i hand med det sociokulturella perspektivet, Dysthe och Bahktin som alla poängterar kommunikationens, interaktionens och dialogens betydelse för lärandet. Samtidigt visar flera forskare på att detta inte sker i praktiken (Brodow & Rininsland, 2006; Skolverket, 2008; Tengberg, 2014). Dessutom menar flera forskare att samtalet ska vara fritt och öppet, medan den senare forskningen till viss del påpekar att ett samtal inte bör vara alltför fritt för att inte upplevas som meningslöst eller sväva bort ifrån syftet med samtalet (Tengberg, 2011; Wirdenäs, 2014). Här kan konstateras att även fast den tidiga och sena forskningen är ense om att ett dialogiskt klassrum är bra, så pekar tendenserna i den senare forskningen mot att ett alltför fritt samtal inte är så bra som det i vissa fall beskrivs i den tidigare forskningen mellan 2005 och 2009 (se t.ex. Brodow & Rininsland 4.3.1).

Man kan fråga sig varför lärare inte använder sig av det dialogiska litteratursamtalet fastän både de själva och forskare förespråkar det. Är det som Skolverket (2008) påstår för att litteratursamtal är för resurskrävande då de måste hållas i mindre grupper? Vi menar att detta skulle kunna vara en anledning. Vi skulle gärna vilja presentera Klementssons (2015) icke-lärlarledda litteratursamtal som en lösning på problemet. Dock saknar ett sådant samtal stödet

som lärare bidrar med genom sina frågor. Till exempel Chambers menar att vuxenstödet är en av de viktigaste faktorerna till ett framgångsrikt litteratursamtal. Även annan senare forskning har betonat betydelsen av lärares frågor för att få eleverna att använda olika läsförståelsestrategier, läsarter och utveckla textrörlighet. En ytterligare bidragande orsak till lärares praktiska svårigheter i genomförandet av litteratursamtal tror vi också kan ha att göra med komplexiteten i frågeställningar under själva samtalet (se mer om detta nedan).

Inom forskningen framkommer att lärare vägleder elever genom att styra lagom hårt och ställa vissa typer av frågor. Detta kan kopplas till det man inom det sociokulturella perspektivet kallar scaffolding. Genom att ställa vissa frågor kan man få eleven att tänka annorlunda, bli medveten om sina strategier och utveckla läsförståelse och läsförmåga. Detta menar både det sociokulturella perspektivet och senare forskning. Här kan konstateras att ingen banbrytande forskning presenterats som strider mot teorin eller påpekar att vägledningen skall genomföras på annat sätt. Mer specifikt är forskarna eniga om att lärare bör använda autentiska frågor för att eleverna ska få tolka fritt (Molloy, 2008; Thorson, 2005; Bommarco & Parmenius Swärd, 2012; Tengberg, 2011/2014). Dysthe refereras flitigt till och kan sägas ha lagt grund för den nutida forskningens tankar om autentiska frågor. Ingen del av resultatet pekar på att forskningen skulle gå åt ett annat håll än det Dysthe lade fram redan 1996. Däremot kan påstås att en del forskare har byggt vidare på hennes teorier och vidare undersökt frågors betydelse i förhållande till utveckling av strategier och så vidare, men Dysthes forskning utgör fortfarande den solida grunden varpå nuvarande forskning bygger. Intressant nog har denna forskning alltså stått fast under de senaste 20 åren med, vad vi kan se, endast vissa påpekanden av termer. Man kan fråga sig om detta beror på att samtliga forskare håller med eller om de inte vågar ge sig på sådana stora teorier och forskare som både Dysthe, Bakhtin och det sociokulturella perspektivet ändå är.

Emellertid är den senare forskningen alltmer specifik beträffande vilka frågor som ska ställas. Här läggs stor vikt vid vilka frågor som ställs och hur de formuleras. Detta, tror vi, både kan hjälpa och stjälpa en lärare. Om man har koll på vilka sorts frågor man bör ställa, kan det vara ett stöd för läraren, men att veta att de frågor man ställer kommer avgöra vad eleverna lär sig kan uppfattas som pressande. Detta i kombination med att frågemallar till viss del ogillas gör att lärare i stor utsträckning lämnas utan praktiska redskap som stöd i sina frågeställningar och avgörande i samtalet blir då istället individuella lärares didaktiska och sociala kompetens. Om vi får tro Skolverket (2008) saknar många lärare den kompetensen kopplat till litteraturundervisningen. Detta torde förklara varför lärare har praktiska

svårigheter med litteratursamtalet. Vi håller dock inte med om Skolverkets (2008) allt annat än optimistiska syn på lärares kompetens, utan vill hävda att lärare med de rätta resurserna, inklusive tillräcklig undervisningstid och lagom gruppstorlek, både vill och kan genomföra bra litteratursamtal som är läsutvecklande och motiverande för eleverna.

Ytterligare en intressant aspekt att reflektera kring angående vad som krävs för att ett uppnå goda effekter av litteratursamtalet kopplat till det sociokulturella perspektivet handlar om skolans kulturella kontext. Enligt McCormick är alla elever starkt präglade av den kulturella kontexten, men de kan även lära sig att bli medvetna om den för att på så sätt kunna "kliva ur" den. Implikationer av den kulturella kontexten innebär att elever påverkas av samhällets värderingar, vilket kommer avgöra vad elever lär sig och vilka attityder de får till lärande. Detta är intressant i koppling till PISA. Kan det låga PISA-resultatet hänga ihop med den kulturella kontexten? Alltså, är de värderingar samhället för över till sina unga att skolan är mindre viktig eller att det är inte är häftigt att plugga och lära sig? Om det finns någon sanning i detta står samhället inför ett ännu större dilemma där man inte längre kan skylla på skolan och dess insats utan man tvingas istället försöka förändra den generella attityden till lärande.

5.2 Metoddiskussion

Det är viktigt att vara selektiv när man väljer bland källor på nätet för att inte stöta på någon som är direkt missvisande (Bryman, 2011, s. 114). Detta har vi gjort genom att endast använda artiklar som är peer reviewed eller artiklar från Google scholar som också är granskade. Vi kan dock konstatera att flera av våra källor hittades genom manuella sökningar till exempel genom referenslistor, och inte via databassökningar. Man kan fråga sig om detta berodde på att vi valde fel sökord i databaserna, eller om sökningarna utfördes i fel databaser. I bilaga 1 går att se att våra sökningar genererade oerhört många träffar. Det var inte möjligt för oss att läsa eller värdera samtliga träffar. Måhända kan man även fundera över databasernas användbarhet i relation till detta. Oavsett bör vi medge att uppsatsens systematik på grund av detta kan uppvisa en viss skevhet, eller med andra ord, det kan vara svårt för andra att få fram samma källor i samma sökprocess. Vi är dock medvetna om detta och hoppas istället att liknande studier kan få fram liknande källor med hjälp av våra urvalskriterier.

Utöver detta har vi värderat källorna för att på så sätt välja ut de källor som är mest relevanta och med högst kvalitet i förhållande till vår studie. I vår metod valde vi att inte följa kvalitetsvärderingen som beskriven i Eriksson Barajas (2013) till punkt och pricka. Det valet

gjorde vi till stor del på grund av tidsbrist samt att vi menar att en värdering på något vis ändå är ett subjektivt omdöme, som man kan ifrågasätta om andra skulle värdera likadant. En värdering, tror vi, kan variera mycket mellan bedömare beroende på utbildning, erfarenhet och tolkning. En forskare som varit sysselsatt inom området en längre tid skulle troligen värdera källorna något annorlunda än oss. Med detta vill vi dock inte säga att kvalitetsbedömningen är överflödigt eller onödigt, tvärtom framstår den för oss som högst relevant i sammanhanget, men det förklarar våra skäl till att endast använda vissa delar av kvalitetsvärderingen.

Man kan ifrågasätta om den metod vi har valt för studien är den bästa, och om vi har följt metodens grundläggande principer. Bryman (2011, s. 105) menar att systematiska litteraturstudie kräver mycket arbete innan själva sökprocessen kan komma igång, med att skriva kriterier och dylikt som sedan ett expertråd skall granska. Detta är något som inte står att finna i Eriksson Barajas (2013), vilken är den metodguide vi har valt att följa huvudsakligen. Enligt Bryman (2011, s. 112) torde vår metod snarare ha varit vad han benämner en narrativ litteraturgenomgång, som passar vårt syfte att få en överblick över forskningen inom ett område. Bryman (2011, s. 109) utesluter dock inte helt att en systematisk litteraturstudie kan användas i en mindre studie, som till exempel ett examensarbete, men då måste endast utvalda delar vara med. Detta går hand i hand med vår metod, då vi bland annat har valt bort att tillfråga experter om vår metod och "inspirerats" av systematisk litteraturstudie som metod snarare än följt den slaviskt.

Avslutningsvis kan man ifrågasätta studiens syfte att se trender i forskningen mellan 2005 och 2015. Är det möjligt att urskilja tendenser i forskning inom en så kort period? Trots att mycket hänt inom forskningen på grund av PISA-resultatet medger vi att tidsspannet kan vara något snävt. Å andra sidan kräver en större kartläggning mer tid än den som fanns tillgänglig för detta arbete.

5.3 Behov av ny forskning

Flera forskare pekar ut att litteratursamtal i mindre grupper är väldigt resurskrävande. Lösningen på detta skulle kunna vara icke-lärlärdä samtal, såsom Klementsson (2015) har forskat om. Problemet i hennes forskning, anser vi vara att hon är undervisande lärare för den studerade elevgruppen (som även visste att hon undersökte dem) vilket vi menar kan ha påverkat resultatet. Detta på grund av att hon ansvarar för betygssättning vilket i sin tur kan påverka elevernas beteende. Det andra problemet med hennes undersökning som hon själv påpekar är att hon har försökt styra elevernas samtal genom en strikt instruktion med

frågeställningar. Därför tror vi att ytterligare forskning skulle kunna göras på icke-lärlarledda litteratursamtal där inte undervisande lärare undersöker, och där samtalen styrs mindre med instruktioner och frågeställningar.

Vi efterlyser dessutom ytterligare forskning som skulle kunna bidra med konkreta bevis på hur läsförståelse utvecklas genom litteratursamtal. Det är flera senare forskare som hävdar att explicit arbete med läs- och läsförståelsestrategier bidrar till att elever utvecklar sin läsförståelse. Detta skulle vi vilja se fler empiriska studier om. Det skulle till exempel vara intressant att följa en klass under en längre tid där man först testar deras läsförståelse, sedan arbetar med litteratursamtal med explicita strategier under en längre tid och sedan gör om läsförståelsetesten för att se om strategierna verkligen utvecklar läsförståelse.

En aspekt som studien snuddade vid handlar om den kulturella kontexten i skolan. Här frågade vi oss om den kulturella kontexten påverkade skolresultaten och då specifikt PISA-resultatet. Om detta kunde vi inte dra någon slutsats, men menade ändå att så kunde vara fallet. Måhända är detta ett intressant nytt forskningsområde: om attityder till lärande i samhället har en direkt påverkan på skolresultaten. Här bör en omfattande empirisk studie utföras på så väl skolelever som människor i samhället i övrigt. Kanske är detta forskningsområde för stort för att kunna genomföras, men behovet studien kunde uppfylla anser vi är oundgängligt.

Som vi redan har diskuterat under 5.1.1 kan forskarnas olika benämningar på muntlig bearbetning av läsning orsaka problem, kanske framför allt för verksamma svensklärare som söker implementera den nya forskningen i undervisningen. För en sådan lärare är det lätt att bli förvirrad av alla termer, samt att risken för att man ska missa någon viktig forskning är uppenbart större än om alla skulle använda en gemensam benämning. Med detta sagt, tror vi inte att en enda benämning är möjlig att få fram, utan istället tror vi att forskningen måste kunna öppna upp för fler typer av litteratursamtal, då det kan verka praktiskt omöjligt att tillämpa alla råd från 5.1.3. Att istället utgå från att litteratursamtal kan ha olika syften och se olika ut beroende på läsning, elevgrupp och mål borde vara forskningens nästa steg. Genom att erkänna flera olika typer av litteratursamtal kan de praktiska redskapen för lärare göras mer konkreta, varierade och lättillgängliga.

5.4 Empirisk nytta och tillämpning

Som blivande ämneslärare i svenska och engelska har denna uppsats vidgat våra vyer om litteratursamtalet som didaktiskt verktyg. Resultatet av forskningsöversikten visar att det

monologiska samtalet ofta är det som får utrymme i klassrummet trots att det verkar råda konsensus bland forskare om att det dialogiska förhållningssättet är att föredra. Vidare tar vi med oss vikten av att, som lärare, vara väl förtrogen med såväl elevgruppen som den litteratur som bearbetas. Självklart kräver arbetet med litteratursamtal även att varje enskild lärare är bekväm med samtalsformen och arbetet runt bearbetning av texten. Vi tror att lärare som önskar arbeta med litteratursamtal behöver ha en tydlig plan över hur arbetet ska genomföras samt vad som är det huvudsakliga syftet med det. Som resultatet i denna uppsats visar finns en uppsjö av anledningar till varför litteratursamtalet är ett användbart litteraturdidaktiskt verktyg. Trots detta råder meningsskiljaktigheter i forskningen, bland annat om läslustens plats i arbetet med litteratur. Medan Eriksson Barajas (2012) värnar om läslusten som resultat och motor i arbetet med litteratur menar Öhman (2015) att litteraturläsningen inte ska förminska till att styras av en inre lust. Varje enskild lärare måste således konkretisera vilka idéer som kan vara användbara i den egna verksamheten.

I föregående avsnitt påpekade vi att mer forskning på det icke-lärlarledda samtalet behövs för att det ska kunna utarbetas som en konstruktiv muntlig bearbetning av litteratur. Vi menar att detta arbetssätt skulle vara användbart på grund av att det inte är lika resurskrävande för lärare, något som måste ses som en fördel.

Slutligen kan man fråga sig om arbetet med litteratursamtal i framtiden kommer att påverka resultatet av PISA-undersökningar. Om detta går enbart att spekulera men vi vill även mena att arbetet med litteratursamtal i allra högsta grad kan vara utvecklande för eleverna på många nivåer såväl språkligt som socialt.

Referenslitteratur

- Andersson, Pär Yngve (2015). "Världen är alltid större än mina tankar: Diktläsning, litterär förståelse och känslomässig inlevelse utifrån ett skolperspektiv". I: Maria Jönsson & Anders Öhman (red.) *Litteratur och läsning: Litteraturredidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 215-238
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*, n.p.: Karlstad: Karlstads University Press, LiUB Library Catalogue, EBSCOhost, hämtad 8 April 2015
- Berne, Jennifer I., & Clark, Kathleen F. (2008). "Focusing Literature Discussion Groups on Comprehension Strategies". *The Reading Teacher*, 1, p. 74-79, JSTOR Journals, EBSCOhost, hämtad 8 April 2015
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. [Diss.] Lund: Lund University Publications
- Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal: Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: Praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. 3. [rev.] uppl. Huddinge: X Publishing
- Clark, Kathleen F. (2009). "The nature and influence of comprehension strategy use during peer-led literature discussions: An analysis of intermediate grade students' practice", *Literacy Research And Instruction*, 48, 2, p. 95-119, Scopus®, EBSCOhost, hämtad 8 April 2015.
- Dahl, Karin (1999). "Från färdighetsträning till språkutveckling". I: Jan Thavenius (red.) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, s. 35-89
- Day, Deanna & Ainley, Glenna (2008). "From Sceptic to Believer: One Teacher's Journey Implementing Literature Circles". *Reading Horizons*, 48(3), 157-176
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson Barajas, Katarina (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber
- Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur

- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Diss.] Lund: Lund University Publications
- Gritter, Kristine (2011). "Promoting Lively Literature Discussion". *The Reading Teacher*, 6, p. 445-449, JSTOR Journals, EBSCOhost, hämtad 8 April 2015
- Hallesson, Yvonne och Andersson, Pia (2013). "Läsutvecklande samtal på gymnasiet". I: Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.) *Läsning!*. Stockholm: Svenskläraryöningen, s. 86-103
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. [Diss.] Örebro: Örebro universitet
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge
- Klementsson, Marie-Helene (2015). "Icke lärarledda litteratursamtal i grupp". I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 55-67
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Diss.] Karlstad: Karlstad University Press
- Reninger, Kristin Bourdage, & Wilkinson, Ian A. G. (2010). "Using discussion to promote striving readers' higher level comprehension of literary texts". I: James L. Collins and Thomas G. Gunning (red.), *Building Struggling Students' Higher Level Literacy: Practical Ideas, Powerful Solutions* (pp. 57-83). Newark, DE: International Reading Association
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2008). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*.
Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1757.pdf%3Fk%3D1757
- Skolverket (2011). Ämnesplan för Svenska, gymnasiet
Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01#anchor_SVESVE01

Skolverket. *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3126.pdf%3Fk%3D3126

Skolvärlden (2013). "Inte ditt fel att resultatet sjunker".

Tillgänglig på internet: <http://skolvarlden.se/artiklar/inte-ditt-fel-att-resultatet-sjunker>

Svedner, Per-Olov (2010). *Svenskämnet & svenskundervisningen: Delarna och helheten: En didaktisk-metodisk beskrivning och handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Tengberg, Michael (2009). *Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal : En pilotstudie*, n.p.: SwePub, EBSCOhost, hämtad 8 April 2015

Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Diss.] Stockholm: Symposion

Tengberg, Michael (2014). "Texten, läsarna och samtalet". I: Ann Boglind, Per Holmberg, Anna Nordenstam (red.) *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur, s. 67-84

Thorson, Staffan (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet

Todorov, Tzvetan (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*, n.p.: Manchester: Manchester University Press

Varga, Anita (2013). "Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur". *Didaktisk tidsskrift* 23 (1) s. 493-512

Visén, Pia (2015). "Mellan svets och svenska: Textsamtal kring ämnesspecifika texter på ett yrkesförberedande gymnasieprogram". I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 39-53

Wirdeñäs, Karolina (2014). "Samtal som lärandestöd". I: Ann Boglind, Per Holmberg, Anna Nordenstam (red.) *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur, s. 85-110

Wolf, Lars (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur

Öhman, Anders (2015). *Litteraturredidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup

Bilagor

Tabell 1. Sökord och databaser.

()= endast artiklar publicerade mellan 2005 - 2015

SÖKORD	DATABAS	TRÄFFAR
Litteratursamtal	ERIC (ProQuest)	0
	ERIC (EBSCO)	0
	International ERIC	0
	Libris	6 (5)
	DiVa	4 (4)
	Artikelsök (LiU)	4 (3)
	Google Scholar	353 (333)
	SwePub	14 (12)
	LiUBibliotekskatalog	6 (4)
Boksamtal	ERIC (ProQuest)	0
	ERIC (EBSCO)	0
	International ERIC	0
	Libris	54 (26)
	DiVa	7 (5)
	Artikelsök (LiU)	20 (13)
	Google Scholar	1,360 (1,200)
	SwePub	8 (7)
	LiUBibliotekskatalog	31 (16)
Literature circles	ERIC (ProQuest)	344 (221)
	ERIC (EBSCO)	305 (188)
	International ERIC	97 (47)
	Libris	102 (88)
	DiVa	4 (3)
	Artikelsök (LiU)	0
	Google Scholar	6,720 (4,530)
	SwePub	36 (25)
	LiUBibliotekskatalog	0
Literature discussions	ERIC (ProQuest)	4,379 (2742)
	ERIC (EBSCO)	3,910 (2,358)
	International ERIC	1,637 (864)
	Libris	233 (180)
	DiVa	54 (40)
	Artikelsök (LiU)	0
	Google Scholar	5,350 (3,130)
	SwePub	466 (336)
	LiUBibliotekskatalog	41 (30)
Discussing literature AND school	ERIC (ProQuest)	183 (106)
	ERIC (EBSCO)	159 (88)
	International ERIC	76 (43)
	Libris	6 (4)
	DiVa	0
	Artikelsök (LiU)	0
	Google Scholar	2,260(1,300)
	SwePub	30 (18)
	LiUBibliotekskatalog	0
Literature discussions AND school	ERIC (ProQuest)	1,345 (939)
	ERIC (EBSCO)	1,176 (797)
	International ERIC	745 (411)
	Libris	20 (18)

	DiVa	0
	Artikelsök (LiU)	0
	Google Scholar	3,860 (2,370)
	SwePub	87 (62)
	LiUBibliotekskatalog	0
Boksamtal skolan	ERIC (ProQuest)	0
	ERIC (EBSCO)	0
	International ERIC	0
	Libris	22 (8)
	DiVa	5 (4)
	Artikelsök (LiU)	7 (4)
	Google Scholar	1, 310 (1,220)
	SwePub	3
	LiUBibliotekskatalog	5 (4)