



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

Dialogisk läsning

Shared Readings möjligheter och begränsningar i
klassrummet

Max Dagerman & Jon Wallinder

Termin: VT 2022

Kurskod: ÄSVM02

Handledare: Anders Ohlsson

Examinator: Bibi Jonsson

Abstract

Det föreliggande arbetets övergripande syfte är att klargöra läspraktiken Shared Readings möjligheter och begränsningar som litteraturarbete i svenskämnet i gymnasieskolan. Shared Reading är en läspraktik som kombinerar högläsning och samtal om texten under läsningen. En utbildad läsledare ansvarar för att underlätta samtalet, men samtalets fokus ligger på deltagarnas personliga respons på texten. För att uppnå uppsatsens syfte undersöker vi skolans styrdokument och Shared Readings handbok med hjälp av två teoretiska modeller, för att klargöra huruvida det finns utrymme för Shared Reading i skolans verksamhet. Därefter observerar vi läspraktiken tillämpad i skolans verksamhet för att undersöka hur teori och praktik samspelar. Detta kompletteras med deltagarintervjuer. De teoretiska modellerna tar dels fasta på olika perspektiv som intas under litteraturläsning (läspositioner), dels på om formen av samtal inbjuder till dialogiskt lärande (samtalsform). Resultatet av undersökningen av skolans styrdokument och Shared Readings handbok är att det finns utrymme för Shared Reading på gymnasieskolan. Dock överensstämmer dessa styrande dokumentet inte helt, och läspraktiken svarar främst mot det litteraturarbete som efterfrågas i Svenska 1. Omsatt i praktiken visar det sig finnas vissa hinder för att framgångsrikt bedriva Shared Reading i ett skolsammanhang. Bland dessa begränsningar kan noteras att det frivilliga deltagandet som utgör ett fundament i läspraktiken, vilket visar sig svårt att återskapa i klassrummet. Det kan förklara det ofta låga deltagandet som var en del av vårt resultat. Samtidigt visar resultatet på många möjligheter att använda sig av Shared Reading. I synnerhet vill vi här lyfta läspraktikens bruk av samtalsmodellering och strävan att sätta den personliga läsoplevelsen i fokus. Vi föreslår att litteraturarbete i skolan kan inspireras av den verktygslåda som Shared Reading innebär.

Nyckelord: *Shared Reading, skolans styrdokument, litteraturarbete, läsposition, dialog, flerstämmighet*

Abstract – English translation

Translated title – Dialogic reading: Shared Reading's limitations and possibilities in the classroom

The overarching aim of this study is to clarify the reading method Shared Reading's potential and limitations as a method of teaching literature in the subject of Swedish in upper-secondary school. Shared Reading is a reading method that combines reading aloud and conversation about the text during reading. A trained facilitator is responsible for keeping the conversation alive, but the conversations focus is on the participants' personal response to the text. To this aim, we analyse school policy documents and the reading method's handbook using two theoretical frameworks, to explore whether Shared Reading can be employed in school practice. Following that, the method is observed as practiced in a school setting to inquire into the relationship between theory and practice. This is supplemented with participant interviews. The theoretical frameworks focus on (1) different perspectives taken while reading (reading positions) and (2) whether the mode of conversation encourages dialogic learning (mode of conversation). The result of the analysis of the policy documents and handbook shows that there is potential to employ Shared Reading in upper-secondary school. However, the match is not perfect, and the reading method is most fitting to use in the Swedish entry level course (Swedish 1). The observations showed that there are challenges with using Shared Reading to its full effect in a school setting. Amongst these are the fundamental role of voluntary participation in Shared Reading which proved difficult to recreate in a classroom setting. This explains the relatively low participant activity in the present study. Still, our results show a lot of potential in using Shared Reading, notably the prevalent use of conversation modelling and the aim to focus on the personal experience while reading. Our suggestion is to view Shared Reading as a series of tools to use and be inspired by when teaching literature.

Key words: Shared Reading, policy documents, literature work, reader position, dialogue, multi-vocality

FÖRORD

Vi, som författare, har många att tacka för det ni snart kommer att läsa. För två litteraturintresserade lärarkandidater var det ett lysande tillfälle att få studera och skriva om en pilotstudie riktad mot just läsning i skolan. Därför vill vi tacka de som har varit inblandade i att göra det möjligt. Först och främst vill vi tacka den skolklass som ställt upp som deltagare i Shared Reading, och bidragit med värdefulla perspektiv både under lästillfällena och intervju. Vi vill också tacka klassens lärare, som med stort engagemang hjälpt oss att genomföra lästillfällena. Tack också till Föreningen Shared Reading Skåne, och till den mycket intresserade läsledare som så helhjärtat tagit sig an projektet och som gett oss många insikter både i samtal och intervju. I denna pilotstudie har även vår medstudent Tomas Alinder deltagit, och hans arbete utgör god fortsatt läsning om denna uppsats fångar ert intresse. Vi vill därför tacka honom för god samverkan och givande diskussioner. Slutligen vill vi även speciellt tacka vår handledare, Anders Ohlsson, för goda råd i stort och smått.

Utän er hade denna uppsats aldrig kommit till stånd. Tack!

Innehållsförteckning

<i>Inledning</i>	1
<i>Syfte och frågeställningar</i>	2
<i>Bakgrund</i>	4
Shared Reading	4
Litteraturens plats i skolan	5
Forskningsläge	7
<i>Teoretisk bakgrund</i>	9
Att läsa är att positionera sig	9
Läspositioner	11
Litterärt meningsskapande som dialog	13
Flerstämmighet	16
<i>Material och metod</i>	18
Svenskämnets styrdokument	18
<i>Read to Lead</i>	19
Shared Reading i klassrummet	19
Observationer	20
Intervjuer	21
Etiska överväganden	22
Empirins begränsningar	22
<i>Läspositioner och form i skolans styrdokument och Read to Lead</i>	23
Läspositioner i skolans styrdokument	23
Vad syftar svenskämnet till?.....	23
Vilket innehåll är centralt för svenskämnet?	24
Hur ska svenskämnet bedömas?	25
Sammanfattning – Läspositioner i skolans styrdokument	26
Läspositioner i <i>Read to Lead</i>	28
Sammanfattning – Läspositioner i <i>Read to Lead</i>	29
Jämförelse – Läspositioner i skolans styrdokument och <i>Read to Lead</i>	29
Dialog och flerstämmighet i skolans styrdokument och <i>Read to Lead</i>	30
Dialogiska möjligheter i skolans styrdokument	30
Shared Reading som flerstämmigt samtal	31
Jämförelse – Dialog och flerstämmighet i skolans styrdokument och <i>Read to Lead</i>	33

<i>Läspositioner och samtalsform i skolans verklighet.....</i>	<i>34</i>
Läspositioner i klassrummet	34
Den psykologiska läspositionen	34
Den litteraturvetenskapliga läspositionen	36
Den politiska läspositionen.....	39
Sammanfattning – Läspositioner i klassrummet.....	39
Samtalsform i klassrummet	40
Autentiska frågor	41
Uppföljning	42
Deltagarperspektiv	43
Sammanfattning – Samtalsform i klassrummet.....	45
<i>Sammanfattning och diskussion.....</i>	<i>46</i>
Sammanfattning.....	46
Diskussion	47
Framåtblick.....	54
<i>Källförteckning.....</i>	<i>56</i>
<i>Bilaga 1 – Observationsschema</i>	<i>60</i>
<i>Bilaga 2 – Intervjuguide, läsledare.....</i>	<i>62</i>
<i>Bilaga 3 – Intervjuguide, deltagarintervju.....</i>	<i>64</i>
<i>Bilaga 4 – Informations och samtyckesblankett.....</i>	<i>66</i>

Inledning

För oss som författat denna uppsats tog det tid att återvinna läslusten efter att ha avslutat gymnasiet. Av olika anledningar dog den under slutet av skoltiden. Kanske berodde det på att läsningen blev ett måste som av läraren skulle stämmas av och kontrolleras, kanske fanns det andra anledningar. Men då vi båda hittade tillbaka till litteraturen och till och med valde att utbilda oss till svensklärare känner vi många vars möte med litteraturen både började och slutade med skolans undervisning. Detta gör de rön som PISA-resultaten aktualiserar synnerligen oroande.

Sedan OECD började mäta elevers läsförståelse genom PISA år 2000 har vi fått övertygande bevis på att läsning korrelerar starkt med utbildningsresultat och därmed social rörlighet. Den starkaste korrelationen PISA-resultaten uppvisar är nämligen den mellan elevers provresultat och den tid de spenderar på nöjesläsning. Denna korrelation är starkare än den mellan provresultat och föräldrars utbildningsnivå. Störst skillnad återfinns mellan de som inte läser alls på egen hand och de som läser uppskattningsvis en halvtimme om dagen (OECD 2010, s. 12). Med så starkt stöd för läsningens nytta är det angeläget att i skolan hitta metoder och läspraktiker som ökar elevernas lust till läsning och i förlängningen deras konsumtion av skönlitteratur.

Shared Reading (SR) är en läspraktik som använts utanför skolan och som fokuserar på det personliga och sociala i läsningen. Läsningen görs som namnet antyder gemensamt i en mindre grupp. Dessa grupper träffas regelbundet och vid varje tillfälle läses en eller ett par noggrant utvalda texter högt. Under läsningen görs pauser för reaktioner på texten och för samtal. Träffarna och samtalen leds av en läsledare utbildad i den specifika SR-metodiken. Läsledaren står som en garant för att samtalet hålls öppet och välkomnande, samtidigt som texten behåller sin centrala roll. Mötet mellan texten och deltagarnas tankar, känslor och personliga erfarenheter utgör praktikens kärna och mål. Den enskildes möte med texten ställs i samtalet mot de andra deltagarnas förståelse, och det är denna känsla av gemenskap som SR syftar till.

Inom svenskämnet har litteraturläsning en viktig roll men hur undervisningen bedrivs är ingen självklarhet. SR erbjuder en metod som skiljer sig från den skolläsning flera av oss minns genom att bjuda in till både diskussion och läsengagemang. Trots detta saknas studier av hur läspraktiken fungerar i skolsammanhang, vilket är något som vi ämnar avhjälpa.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka möjligheter, men också vilka begränsningar SR som läspraktik har i svenskundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets kursplan Gy11 vilar på tre ben: ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. En undervisningsmetod bör åtminstone gå att motivera utifrån svenskämnets syfte. Därutöver bör något centralt innehåll behandlas. Vad gäller kunskapskraven ska de inte styra undervisningens utformning (Skolverket 2018, s. 8), men i slutändan ska undervisningen sammantaget leda till att eleverna utvecklar de förmågor som kunskapskraven avser bedöma. Vår studie går därför ut på att undersöka hur väl SR svarar mot det litteraturarbete som impliceras genom skolans styrdokument.

Vi har även fått möjlighet att observera fyra SR-tillfällen vid en gymnasieskola i Skåne. Det har gjort det möjligt att studera hur metoden ter sig i verkligheten samt att pröva hur väl teori och praktik samspelar. För att kunna jämföra de olika delarna av vår empiri har vi definierat tre *läspositioner* (se nedan s. 11) för att ringa in de förmågor och kompetenser som efterfrågas i styrdokumentet, som uppmuntras inom SR och som både erbjuds, intas och avvisas av eleverna under våra observationer. *Läspositioner* är olika förhållningssätt läsaren kan inta i relation till litteraturen under litteraturarbetet.

För att undersöka SR:s möjligheter och begränsningar i gymnasieskolan tar vi även fasta på vilken samtalsform, med andra ord vem som kommer till tals och hur, som SR efterfrågar och vad som händer under våra observationer. Eftersom SR efterfrågar deltagarnas egna relationer till texten och uppmuntrar deltagarna att dela med sig av den, innebär läspraktiken en inbjudan till dialog, både i relationen verk-läsare och läsare emellan. Detta fyller också funktionen att bjuda in eleverna till ett aktivt meningsskapande. Frågan är om detta dialogiska löfte uppfylls i realiteten, eller om det finns hinder för denna typ av meningsskapande i skolan.

Vi har valt att avgränsa oss till att undersöka litteraturarbetet så som det är framskrivet i styrdokument, SR-dokument och som det framkommer under våra observationer. Med litteraturarbete avser vi de aktiviteter där mötet med den litterära texten står i fokus, antingen under själva läsningen eller i direkt bearbetning av det lästa. Anledningen till detta är att litteraturundervisning även innefattar sådant som litteraturhistoria och litteraturvetenskaplig

analys, vilket inte utgör en del av SR. Litteraturundervisning innefattar även att lära sig *om* litteratur, medan litteraturarbete tar fasta på processen att lära sig *genom* litteratur.

Det övergripande syftet med detta arbete – vilka möjligheter, men också vilka begränsningar, SR som läspraktik har i svenskundervisningen i gymnasieskolan – operationaliseras genom följande frågeställningar:

- Vilka läspositioner efterfrågas i gymnasieskolans kursplaner i svenskämnet?
- Vilka läspositioner uppmuntras i SR?
- Vilka läspositioner erbjuds eleverna under SR-tillfällena och vilka väljer eleverna att inta?
- Vilka möjligheter och begränsningar medför den samtalsform som SR uppmuntrar för undervisning i gymnasieskolan?

Bakgrund

Shared Reading

Shared Reading är en läspraktik utvecklad av den engelska *The Reader Organisation* (TRO). I växande omfattning sedan tidigt 2000-tal har de organiserat SR-läsecirklar i England, och idag finns över 700 aktiva grupper i landet (The Reader 2022a). SR har sedan dess spridit sig till många delar av världen, och i Sverige finns bland andra *Föreningen Shared Reading Skåne* (FSRS) som utbildar läsledare och stöttar etablering av nya läsgrupper. SR väcker idag sakteligen större och större intresse inom flera sektorer i Sverige. Exempelvis har det bedrivits ett samarbete inom Landskrona kommun som en del i arbetet mot psykisk ohälsa och utanförskap. Det finns även intresse inom vården, samt inom biblioteksvärlden (Lundin 2019, s. 10f).

Vad som praktiskt kännetecknar SR som läspraktik är att läsledaren väljer ut litterära verk med gruppen i åtanke. En grupp utgörs ofta av mellan fem och tio deltagare. Vilka deltagarna är varierar mycket i och med att metoden används i olika kontexter, men ofta har de en gemensam nämnare som kan vara allt ifrån en anhörig med kronisk sjukdom, till att de är aktiva vid det lokala biblioteket. Texten läses sedan högt av läsledaren och deltagarna följer med i utskrivna kopior. Det vanligaste är att man under ett tillfälle läser en novell och en dikt, men även prosautdrag kan förekomma. Under läsningen ges deltagarna utrymme att diskutera och förhålla sig till det lästa då läsledaren pausar vid väl valda tillfällen och låter gruppen bearbeta och samtala om det. Samtidigt är det inte ett krav att deltagarna ska vara aktiva under läsningen (The Reader 2022b).

Några av de råd som TRO lämnar till läsledaren och som fångar metoden är: *be kind, be bold, care about what you read* och *keep it real*. Med *be kind* åsyftas vikten av att genom gott exempel skapa ett öppet, vänligt och ärligt förhållningssätt till gruppen där både litteraturen och deltagarna respekteras och tillåts ta plats (The Reader u.å., s. 8). *Be bold* syftar istället till att våga välja litteratur som utmanar och berör läsarens känslor och för att mötet med texten och deltagarna ska bli relevant bör också läsledaren ingå i detta möte (The Reader u.å., s. 12). *Care about what you read* innebär en uppmaning till läsledaren att hålla läsningen personlig. Läsledaren är den valda litteraturens ombud och detta bör framgå under läsningen (The Reader u.å., s. 9). *Keep it real* syftar till att litteraturen enligt SR skapas i intersektionen läsare, verk och grupp. Det centrala är att bejaka det som händer i gruppen och inom enskilda läsare i mötet med verket. Att diskutera verkets

historia eller författarens intentioner är för SR ointressant eftersom det ligger utanför ramarna för detta möte (The Reader u.å., s. 10).

En viktig aspekt av SR är viljan att sprida *great literature* och göra den tillgänglig för grupper som vanligtvis inte skulle möta den. Denna typ av litteratur kännetecknas av att den för läsarna både bjuder motstånd och belönar ansträngningen. Det handlar därför inte nödvändigtvis om den kanoniserade litteraturen, utan snarare om den litteratur som ger människor möjlighet att förstå sig själva och andra, uppnå insikt och skapa förändring (Steenberg & Ladegaard 2017, s. 184f). Att sprida denna litteratur och göra den tillgänglig är en av TRO:s viktigaste målsättningar.

Det råder brist på studier av hur SR fungerar inom skolverksamhet. Det kan bero på att SR ställer krav som skolmiljön har svårt att tillgodose, exempelvis ska deltagande vara frivilligt och fritt från bedömningsmoment. Samtidigt skapades läspraktiken för att tillgängliggöra skönlitteratur. Att SR innebär både utmaningar och möjligheter för arbetet med skönlitteratur i skolan är för oss uppenbart, och det är en utmärkt ingång för en undersökning.

Litteraturens plats i skolan

Skönlitteraturens roll i skolan ses av många som självklar, men är i verkligheten under förhandling. Redan på 1930-talet skrev Louise Rosenblatt (2002) om litteraturläsningens olika funktioner. Mer kontemporärt har litteraturvetare och didaktiker som exempelvis Maria Ulfgard (2015) och Olle Nordberg (2020, 2021) efterfrågat en litteraturredidaktik som aktiverar elevens föreställningsvärld och erfarenheter och låter den utgöra grunden för vidare litteraturarbete. Det innebär att SR kan ha en roll att fylla i skolan eftersom metoden är utformad för att både aktivera och utmana deltagarnas föreställningsvärld. SR kan därigenom alltså svara mot det Ulfgard och Nordberg efterfrågar.

Rosenblatt pläderar i *Litteratur som utforskning och upptäcktsresa*, ursprungligen från 1938, för ett förhållningssätt till skönlitteratur i skolan som gör läsningen meningsfull för eleverna på ett personligt plan. Det ska därigenom motverka en instrumentell läsning av skönlitteratur där eleverna läser och försöker ge svaret som de tror läraren att efterfrågar. Rosenblatt efterlyser en ärlig elevrespons och menar att skolan ska erbjuda ett forum för eleverna att dela och diskutera denna läsrespons (Rosenblatt 2002, s. 67f).

Ulfgard drar en liknande slutsats nästan åttio år senare när hon konstaterar att det finns ett behov av en förnyad litteraturredaktik i skolan, då undervisningen som bedrivs riskerar att både isolera eleverna i sin läsupplevelse och lämna dem oförberedda i mötet med skönlitteraturen (Ulfgard 2015, s. 171). Detta konstaterar hon efter att ha undersökt litteraturundervisningens roll i svenskämnet genom att analysera såväl styrdokument för skola och högskola som att intervjua lärarstudenter och lärarutbildare (Ulfgard 2015, s. 15). En anledning till detta är den mängd diskurser kring läsning och litteratur som lärare ska förhålla sig till och som riskerar att förlama läsningen i stället för att involvera elever och lärare i gemensamma undersökningar av skönlitteratur. Sådana gemensamma undersökningar engagerar elever och utvecklar deras förmåga att använda litterära begrepp och förklaringsmodeller. Hon pekar dock på vikten av att undersökningarna tar avstamp i elevens egna erfarenheter och föreställningsvärldar (Ulfgard 2015, s. 172 ff).

Olle Nordberg pekar på den motsägelsefullhet med vilken gymnasiets styrdokument förhåller sig till skönlitteratur. I det centrala innehållet, syftesförklaringen och kunskapskraven behandlas skönlitteratur och läsning på olika sätt och det finns där en konflikt mellan estetiska och demokratiska värderingar ställda mot styrdokumentens krav på mätbarhet och instrumentella färdigheter (Nordberg, 2021, s. 64f). Vidare menar Nordberg att ett ensidigt fokus på det mätbara riskerar att göra litteraturläsningen till en meningslös elevaktivitet (2020, s. 111). I Nordbergs studie framkommer tydligt att engagemanget i elevers läsning ökar om läsningen kan relateras till elevernas verklighet. Om arbetet med litteratur även inbegriper meningsskapande diskussioner som både utgår från individen och samhället i större kontext, kan den tidigare motsättningen kringgås. Där finns en potential för att den estetiska läsningen och de efterfrågade färdigheterna kan korsbefrukta varandra (Nordberg 2021, s. 80).

De ovan refererade teoretikerna argumenterar för att skolans litteraturarbete ska ta avstamp i elevernas personliga läsningar och mot denna bakgrund blir det intressant att studera SR:s möjligheter att fylla den funktionen i svenskundervisningen. Det är dock viktigt att notera att SR som metod förhåller sig kritisk till en analytisk betonad läsning, medan Ulfgard och Nordberg pekar på den didaktiska vinsten som finns i en växelverkan mellan elevernas eget möte med texten och verktygen för litterär analys.

Forskningsläge

Mycket av forskningen om SR riktar in sig på de effekter den gemensamma läspraktiken kan ha på deltagarnas välmående. Den brittiska litteraturprofessorn Josie Billington med flera har, exempelvis, i en studie från 2016 visat på att SR framgångsrikt kan användas som behandling vid kronisk smärta. Deltagarna upplevde i anslutning till SR-träffarna mindre smärta och starkare positiva känslor (Billington et al. 2016a). Även i arbetet med äldre personer med demens har positiva effekter kunnat påvisas där deltagarna visade på förhöjd livskvalitet (Longden et al. 2015). SR-interventioner har också testats i grupper med socialt sårbara vuxna. En sådan intervention gjordes på ett kvinnofängelse, där deltagarna och deras vårdare rapporterade ett ökat välmående hos de deltagande internerna (Billington et al. 2016b).

Den danska forskaren Mette Steenberg med flera intresserar sig för SR:s roll inom utbildning samt för läsledarens funktion i den artikel som publicerades i *Poetics Today* 2021. De pekar inledningsvis på en korrelation mellan nöjesläsning och positiva resultat från PISA-undersökningen. Därefter problematiserar de effekterna av införandet av obligatorisk lästid i den danska skolan eftersom pliktskyldig läsning inte med nödvändighet skapar läsengagemang, vilket i sig är det drivande för nöjesläsning. I stället pekar författarna på att det är omkringliggande aspekter som bidrar till läsengagemang. Ett exempel på sådana aspekter är läraren och de övriga elevernas inställning till läsning (Steenberg et al. 2021, s. 234). Steenberg med flera undersöker en serie SR-möten och konstaterar att SR ofta innebär ett gemensamt meningsskapande där läsledaren stöttar deltagarnas förmåga att på ett stimulerande sätt närma sig litteraturen (Steenberg et al. 2021, s. 248f). Deras resultat förstärker läsledarens betydelse för det kollektiva meningsskapandet, men lämnar osagt vilken form av litterär kompetens som utvecklas när elever möter SR i skolan.

En svensk studie analyserade effekterna av SR i en patientgrupp med kronisk smärta vid Skånes universitetssjukhus (Ohlsson et al. 2018, s. 1). Med hjälp av litteraturteoretikern Judith Langers begrepp studerades patienternas förmåga att röra sig mellan olika nivåer av litterärt föreställningsskapande samt förmåga att betrakta litteratur utifrån olika perspektiv (Ohlsson et al. 2018, s. 13). I analysen framkommer det att deltagarna samspekar i ett gemensamt meningsskapande där de stöttar varandra att anta olika perspektiv till det lästa och därigenom röra sig mellan olika strategier för meningsskapande (Ohlsson et al. 2018, s. 19). Studien stödjer

därigenom SR som en läspraktik som både engagerar deltagarna och som aktiverar ett kollektivt meningsskapande.

Utforskandet av SR har sammanfattningsvis intresserat sig främst för praktikens effekter på deltagarnas välmående. I det nordiska sammanhanget har ett par smärre studier undersökt hur det gemensamma meningsskapandet går till i SR. Det saknas studier på SR i skolsammanhang, både i Sverige och internationellt, vilket motiverar vår undersökning.

Teoretisk bakgrund

I detta avsnitt presenteras den teori och de begrepp vi använder i vår analys. Avsnittet inleds med en presentation av Örjan Torells begrepp *läskompetenser* och Eva Nilsons *läsarsubjekt*. Efter det följer en presentation av vårt eget begrepp *läspositioner*. Därefter introduceras och beskrivs begreppen *dialog*, *monolog* och *flerstämmighet* utifrån Olga Dysthe samt vilken roll de spelar i undervisning och hur de förhåller sig till litteraturarbete.

Att läsa är att positionera sig

För att besvara våra frågeställningar har vi formulerat ett teoretiskt ramverk som kan beskriva både det litteraturarbete som efterfrågas i skolan, det litteraturarbete som SR förespråkar och det litteraturarbete som faktiskt sker under våra observationer.

För att beskriva hur elever agerar i litteraturarbetet har Örjan Torell i *Hur gör man en litteraturläsare* beskrivit tre läskompetenser: *konstitutionell kompetens*, *performanskompetens* och *literary transfer-kompetens* (Torell 2002, s. 89ff). Användandet av kompetens som bärande begrepp visar på Torells intresse för elevernas förmågor. Det är med andra ord vad eleverna gör och de kompetenser som därigenom uppvisas som är det centrala för Torell.

Den konstitutionella kompetensen tar sin utgångspunkt i insikten att ”människan av naturen är fiktionsskapare” (Torell 2002, s. 82). Denna kompetens grundar sig i att människan förstår sin omvärld med hjälp av berättelser och handlar inte direkt om läsning av skönlitteratur, vilket de två andra kompetenserna gör. Därigenom utgör den konstitutionella kompetensen en garant för, och förklaring till, vikten av att diskutera hur vi förstår och tolkar sagda berättelser.

Performanskompetens tar fasta på elevens förmåga att uppmärksamma och tala om textens komposition, berättarteknik, tema, intrig och så vidare (Torell 2002, s. 83). Det är med andra ord en inlärd litterär kompetens som ställer krav på analytisk distans till texten. Detta kontrasteras mot literary transfer-kompetensen som Torell menar bygger på en sammansmältning mellan textens och läsarens verklighet. Det är en kompetens som aktiveras när läsaren känner igen sig i texten genom att sätta in sitt eget liv, erfarenhet och sitt närområde i berättelsen, men även när läsaren använder dessa för att förstå och tolka narrativet på annat vis. Det är en läsning som bygger på en

närhet till texten. Torell menar att en utvecklad läsförståelse definieras av att det råder balans mellan de två sistnämnda kompetenserna.

En litteraturvetare som arbetat på likartat sätt är Eva Nilson som intresserar sig för de läsarsubjekt som konstrueras genom de nationella provens frågeformuleringar. Där kompetenser är något påtagligt som kan identifieras och i någon mån iaktas, är läsarsubjekt en diskursiv konstruktion. Läsarsubjekt bygger på de roller som skolan, eleven och litteraturen genom provfrågor förväntas anta samt vilken typ av läsare som därigenom skapas. Eva Nilson undersöker detta i sin doktorsavhandling *Att skapa en läsare* från 2017 genom att undersöka de diskurser som framkommer i 152 skrivuppgifter och 64 läsförståelseuppgifter från nationella examinationer mellan åren 1968–2013 (Nilson 2017, s. 10). Relationen mellan examinationsfrågor och läsarsubjekt är enligt Nilson stark eftersom frågorna utgör en form av maktutövning som tvingar eleverna att använda text på bestämda sätt (Nilson 2017, s. 46f). Läsarsubjekt korrelerar därför inte nödvändigtvis med elevernas egenskaper och förmågor, utan utgör implicit styrning av både svenskämnet och vad läsning i skolan bör vara. De läsarsubjekt som Nilson identifierar är det *psykologiska subjektet*, det *litterära subjektet* och det *politiska subjektet* (Nilson 2017, s. 141).

Det psykologiska subjektet utgörs hos Nilson av ett subjekt som använder litteraturen för att utvecklas som människa genom självreflektion och höjd empatisk förmåga. Det relaterar till de provfrågor som ska uppmuntra elever att använda litteraturen för att lära känna sig själv, samt att identifiera och förhålla sig till olika fiktiva livsöden och karaktärer (Nilson 2017, s. 146f).

Det litterära subjektet är uppdelat i tre delar: litterär formanalys, förmåga till litterärt skrivande och goda läsminnen. Litterär formanalys innebär förmågan att hantera ett metaspråk kopplat till läsning, där det är litteraturens form och stil snarare än innehåll som är centralt (Nilson 2017, s. 142). Att förmåga till litterärt skrivande efterfrågas blir tydligt i de uppgifter som kräver att eleven ska omformulera eller på andra sätt förändra en given text (Nilson 2017, s. 143). Frågor som får eleven att ta ställning till sin egen relation till läsning och litteratur och uppmuntrar eleven att understryka litteraturens vikt och betydelse hör till kategorin goda läsminnen. Dessa frågor näst intill kräver att eleverna ser litteraturläsning som meningsfullt för att kunna besvaras på ett fullgott sätt, vilket innebär problem för elever som saknar en positiv relation till litteraturläsning (Nilson 2017, s. 144).

Det politiska subjektet bemöter och tar sig an samhälls- och kulturfrågor genom läsning av litteratur, men är också öppet för litteraturens förmåga att påverka samhället i stort. Det handlar med andra ord om litteraturens roll i samhället och samhällets roll i litteraturen. Det politiska subjektet utvecklas genom frågor som berör exempelvis konstens funktion i samhället, men även när olika samhällsfrågor tydligt aktiveras i litteraturen (Nilson 2017, s. 155f).

Nilsons läsarsubjekt påminner om Torells kompetenser i det avseende att de tar fasta på snarlika aspekter av läsning för att ringa in litterär kompetens i skolmiljö. Delar av det litteraturvetenskapliga subjektet och performanskompetensen står varandra nära, då de båda förutsätter ett litterärt metaspråk samt en analytisk distans till texten. Literary transferkompetensen och det psykologiska subjektet står också nära varandra eftersom båda kräver en upplevd närhet till det lästa. Ett läsarsubjekt som saknar motsvarighet hos Torell är det politiska men att använda skönlitteraturen för att förstå bredare samhälls- och kulturfrågor ställer krav på analytisk distans.

Eftersom vår undersökning intresserar sig för både vilka typer av litteraturarbete som efterfrågas i skolans styrdokument, vilken sort av litteraturarbete som möjliggörs i och med SR-metodiken samt vilken typ av litteraturarbete som aktiveras under SR-tillfällena har vi behövt utveckla ett teoretiskt ramverk som tar hänsyn till denna varierade empiri. Nilsons läsarsubjekt tar fasta på de diskurser som påverkar vilken form av läsning som efterfrågas och därigenom vad som förväntas av eleverna. Torells kompetenser tar istället fasta på vad eleverna faktiskt kan göra och gör i litteraturarbetet. För att fånga båda dessa aspekter har vi konstruerat begreppet *läspositioner* vilket erbjuder den elasticitet som är nödvändig, även för att röra oss mellan våra olika typer av material. De läspositioner vi identifierat ger möjlighet att analysera vilka positioner som elever förväntas inta enligt skolans styrdokument, vilka positioner SR-deltagare uppmuntras inta samt vilka läspositioner som eleverna erbjuds att inta, faktiskt intar, eller undviker att inta, under våra observationstillfällen.

Läspositioner

Vi har konstruerat tre analyskategorier för att analysera innehållet i såväl skolans styrdokument, som metodbeskrivningen för SR och våra observationer. Dessa kallar vi för *psykologiska*, *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositioner*. Uppdelningen lånar vi från Nilsons

läsarsubjekt. Även om vår undersökning använder en annan empiri än Nilson, menar vi att uppdelningen är ändamålsenlig.

I den *psykologiska läspositionen* uppmuntras eleverna till att förstå sig själva eller andra genom att relatera tillvaron till det lästa. Litteraturen blir här en väg till självkännedom och personlig utveckling. Det kan exempelvis handla om att känna igen sig i situationer eller relatera till karaktärernas tankar, känslor och livsöden. Det kan även handla om att diskutera olika motiv för karaktärernas handlingar samt deras drivkrafter. Den *psykologiska läspositionen* visar sig genom att eleverna förklarar det lästa på ett sätt som relaterar till elevens egen närmiljö och självbild samt de utsagor som kräver tolkning av karaktärernas känslor eller förståelse för dess livsvärld. Tre nyckelaspekter av läspositionen är: att sätta sig in i karaktärens situation; att sätta in sig själv i karaktärens situation och att relatera texten till den egna erfarenheten. De två första operationerna omfattas av begreppet *mentalisering* – förmågan att förstå sina egna och andras tankar, känslor och bevekelsegrunder för handlingar (Zunhammer, Halski, Eichhammer, Busch 2015). De handlar om förmåga att föreställa sig hur någon är och varför hen beter sig på ett visst sätt. Skillnaden mellan dem är att den förstnämnda handlar om att förstå en karaktärs tankar och känslor utifrån texten, medan den andra innebär att fundera över hur en själv skulle handla i en liknande situation. Den sistnämnda handlar i högre grad om att använda litteratur för att förstå sig själv och sitt liv, känslor och erfarenheter.

Den *litteraturvetenskapliga läspositionen* tar fasta på de delar av Nilsons *litterära subjekt* som berör litteraturarbetet i skolan och påminner om Torells performanskompetens. En *litteraturvetenskaplig läsposition* är det som krävs för att beskriva och analysera textens komposition, berättarteknik, tema och intrig och kan karaktäriseras som ansatser till litteraturvetenskaplig analys av texten. Den *litteraturvetenskapliga läspositionen* förutsätter analytisk förmåga och distans och kan kopplas till begrepp som inom litteraturvetenskapen har specifika betydelser. Denna läsposition indikeras genom användandet av en implicit eller explicit litteraturvetenskaplig begreppsapparat samt av att deltagarna visar på textrörlighet i samtalet. För vår uppsats nöjer vi oss med en snäv definition av textrörlighet som tar fasta på läsarens förmåga att urskilja och binda samman betydelsebärande element i texten till sammanhängande tolkningar (jfr Varga 2015, s. 108).

Den *politiska läspositionen* innefattar samhälls- och kulturfrågor, men även reflektioner kring litteraturens roll för att påverka samhället i stort. Det handlar med andra ord om litteraturens roll i samhället och samhällets roll i litteraturen. Med *politisk* åsyftas i denna text viljan att sätta litteraturen i relation till samhället eller kulturen i bred bemärkelse, men det handlar inte nödvändigtvis om ideologi. Den *politiska läspositionen* aktiveras genom frågor som exempelvis berör konstens roll på ett abstrakt plan, men även när olika samhällsfrågor tydligt aktiveras i litteraturen. Till den *politiska läspositionen* hör även frågor om textens relation till vår historiska verklighet och litteraturhistorien. Detta kan till exempel visas genom den respons på det lästa som berör texten i relation till bredare samhällsfrågor samt de utsagor som sätter verket i en historisk eller ideologisk kontext.

I och med vår uppdelning gör vi inte anspråk på total analytisk avskiljbarhet; läspositionerna är i praktiken svåra att hålla helt isär, och kan ibland uppträda samtidigt. Som alltid med teori är kategorierna ämnade att fungera som verktyg för att beskriva en verklighet som inte alltid låter sig inlemmas på ett exakt sätt i ett teoretiskt ramverk. I vår undersökning aktualiseras detta främst i de fall där läspositioner som erbjuds och intas inte går att med säkerhet åtskilja. Läspositionerna är alltså inte ömsesidigt uteslutande utan kan glida in i varandra. Nordberg och Ulfgard påpekar att en utvecklad läsförståelse bygger på balans mellan flera kompetenser, och att de olika delarna av läsförståelse i viss mån utgör varandras förutsättningar (se ovan s. 5f) Utmaningarna och konsekvenserna av detta för vår undersökning behandlas i diskussionen.

Litterärt meningsskapande som dialog

Läspositioner beskriver hur elever förväntas närma sig litteratur och hur de i realiteten förhåller sig till och använder sig av det lästa. Utöver denna aspekt är formen för litteraturarbetet, alltså hur aktiviteten går till, något som i hög grad kan variera. Litteraturarbete kan bedrivas med vitt skilda metoder: allt från enskilt med papper och penna, till muntligt i stora grupper. Dessutom varierar graden av styrning av samtalet och förväntan på delaktighet mellan metoder. Medvetet eller omedvetet innebär valet av form för litteraturarbete, och undervisning i stort, antaganden om inläring och om hur mening skapas. Det litteraturarbete SR förordar innebär en specifik metod med en tydligt formulerad form. Av den anledningen har det för vår undersökning varit nödvändigt att hitta en modell och begrepp för att beskriva SR:s form.

Litteraturläsning förstås i vår uppsats som ett meningsskapande baserat i mötet med texten, och då främst med skönlitteratur. Vi ser läsning som ett sociokulturellt meningsskapande där textens mening skapas i relationen läsare-text. Denna litteratursyn påminner även om SR, då SR tar fasta på gruppens gemensamma meningsskapande (se ovan s. 4f). För att låna den brittiska litteraturvetaren Robert Eaglestones metafor ser vi litteraturen som en pågående dialog (eng. *living conversation*), där den ena parten är verket och den andra läsaren (Eaglestone 2019, s. 6). I och med beskrivningen av litteraturläsning som en dialog lyfter Eaglestone fram att litteratur, liksom en dialog, ger händelser, tankar och erfarenheter språkliga uttryck, och därmed mening. När vi möter sådana uttryck, och när vi själva formulerar dem, stöter vi ibland på sådant vi inte tidigare visste, eller tvingas att omformulera det vi trodde oss veta. Därmed kan dialogen med litteraturen leda till insikt, både om en själv och andra (Eaglestone 2019, s. 8).

Även litteraturstudier bör enligt Eaglestone förstås i termer av dialog. Han menar att samtidigt som litteratur hjälper oss att förstå vilka vi är som individer, fördjupar studiet av litteraturen denna process till en gemensam ansträngning (Eaglestone 2019, s. 30). Detta får konsekvenser för hur litteraturen kan och bör användas i undervisningen, och i förlängningen konsekvenser för utbildning i stort. I Paolo Freires efterföljd poängterar han absurditeten i en undervisningsmodell där eleven passivt tillägnar sig kunskap istället för att verka som dess medskapare. Har undervisningen istället formen av en dialog innebär det att eleverna gör bruk av sina tankar, erfarenheter och sin självförståelse för att skapa sin kunskap. Det är på det sättet Eaglestone menar att litteraturundervisning bör fungera; gruppen (läraren och eleverna) skapar ny kunskap utifrån dess möte med en litterär text (Eaglestone 2019, s. 34).

Idén om undervisning som dialog har engagerat många, inte minst den norska skolforskaren Olga Dysthe. I sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) undersöker hon vad en dialogisk undervisning innebär, och vad dess förtjänster för inlärning är. Precis som Eaglestone utgår Dysthe från en socialkonstruktivistisk kunskapssyn som innebär att kunskap inte kan förmedlas, utan är något som måste byggas upp hos kunskapens subjekt, nämligen eleven (Dysthe 1996, s. 52).

Den dialogiska undervisningen ställs av Dysthe i kontrast till monologisk undervisning, som innebär att kunskap förmedlas från en auktoritet (läraren eller läroboken) och eleverna förväntas överta och inlemma den i sin egen. Enligt den socialkonstruktivistiska kunskapssynen är en sådan undervisning problematisk då eleven snarare behandlas som kunskapens objekt än dess subjekt –

eleven antas passivt insupa den kunskap auktoriteten förmedlar (Dysthe 1996, s. 47). Renodlad monologisk undervisning utgår inte från elevernas erfarenhet, utan från lärarens. Dysthe understryker dock att allt ämnesinnehåll i skolan, och därmed alla undervisningsaktiviteter, inte är lämpade för en dialogisk form (Dysthe 1996, s. 52). Undervisning är inte heller nödvändigtvis antingen dialogisk eller monologisk, utan kan ha egenskaper från båda sidorna av spektrumet.

Dysthe använder sig av begreppet *flerstämmighet* för att beskriva en inlärningsmiljö där dialogen är grundformen. Flerstämmighet innebär att flera röster tar plats och, framför allt, tas på allvar. Varje persons röst är färgad av hans perspektiv och erfarenheter, och bär därför på något unikt (Dysthe 1996, s. 68). Dysthe trycker på det faktum att det är avgörande att de olika rösterna ställs mot varandra, och att deltagarna i samtalet verkligen behandlar de andras uttalanden som potentiella källor till kunskap för att det ska bli en sann dialog i vilken förståelse kan uppnås (Dysthe 1996, s. 69). Detta möte präglas ofta av det som Eaglestone kallar för ”dissensus”, och som han anger som målet för litteraturstudier: olika röster om samma text, som i sina särarter utvecklar vår förståelse av texten, oss själva och varandra (Eaglestone 2019, s. 29f).

För att beskriva undervisning präglad av flerstämmighet använder Dysthe begreppen *autentiska frågor*, *uppföljning* och *positiv bedömning*, som hon i sin tur har hämtat från de amerikanska forskarna Martin Nystrand och Adam Gamoran (Dysthe 1996, s. 58). Autentiska frågor innebär frågor där intentionen hos läraren är att faktiskt få reda på något och förstås enklast i förhållande till icke-autentiska, där läraren redan vet svaret och ställer frågan för att kontrollera om eleven också vet det. Uppföljning innebär att svara på elevers inpass på ett sätt som erkänner det genom att ställa följdfrågor, eller genom att bygga vidare samtalet på det eleven har sagt. Positiv bedömning är en utvecklad form av uppföljning som innebär att använda sig av elevernas svar i högre grad och över längre tid i undervisningen så att det påverkar diskussionens innehåll och riktning (Dysthe 1996, s. 58ff).

Autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning är sätt på vilka läraren kan visa att hen tar elevernas uttalanden, tankar och perspektiv på allvar. Dysthe poängterar att läraren i all ärlighet måste betrakta och behandla eleverna som en källa till kunskap för att en äkta dialog ska komma till stånd (Dysthe 1996, s. 60). Genom ett sådant förhållningssätt modellerar läraren denna attityd för eleverna, så att även de kan ”använda sig av det som klasskamraterna säger och skriver som redskap för att komma vidare i sitt tänkande, refererar till vad andra menar, kommer med egna

åsikter eller utvecklar det” vilket Dysthe beskriver som själva kärnan i det flerstämmiga klassrummet (Dysthe 1996, s. 226). Genom autentiska frågor får läraren också kunskap om elevers erfarenhet och förståelse för ett ämne. Därmed kan läraren utforma sin undervisning så att den tar avstamp i en värld känd för eleverna (Dysthe 1996, s. 223f, 232).

Dysthes fokus ligger på inlärningsituationer och ger en beskrivning av undervisning som tar vara på den potential som ligger i flerstämmigheten, där eleverna gemensamt skapar kunskap och mening genom att de lyssnar till och använder inte bara läraren och läroböckerna, utan även varandra. SR:s mål är inte inläring, men vi menar att de metoder SR gör bruk av i mycket liknar Dysthes flerstämmiga klassrum. Framför allt menar vi att SR kan beskrivas med hjälp av de begrepp som Dysthe använder.

Mot bakgrund av ovanstående kommer vi att använda begreppen dialog, monolog och flerstämmighet för att analysera vilken form för litteraturarbete som efterfrågas i skolans styrdokument, vilken form SR beskriver, samt vilken form samtalet tar under lästillfällena.

Flerstämmighet

Begreppet flerstämmighet är som bekant ett sätt att beskriva ett dialogiskt samtal, och utgörs av flera delar. I fallet med observationerna har vi delat upp flerstämmighet i tre observerbara kategorier, inspirerade av Dysthe: samtalsparter, autentiska frågor och uppföljning. Genom att observera vilka parter som kommer till tals under samtalet får vi information om en grundläggande förutsättning för flerstämmighet, nämligen att flera röster hörs. Samtalsparterna är uppdelade i följande samtalsriktningar: läsledare-elev, läsledare-grupp, elev-elev och elev-grupp.

Vi lånar Dysthes definition av autentiska frågor, men har valt att sammanfoga uppföljning och bedömning. Anledningen till att vi slår ihop två av Dysthes begrepp till en kategori är att vi upplever dem som mycket lika varandra, och att deras funktion är samma. Uppföljning och positiv bedömning signalerar att en kommentar har tagits emot och i någon utsträckning gör avtryck i samtalet. Skillnaden är att uppföljning syftar på den mer direkta responsen och positiv bedömning på en djupare integration av kommentaren i det fortsatta samtalet. Vi anser att båda dessa funktioner kan sammanfattas i en kategori för uppföljning. Exempel på uppföljning kan vara svar på kommentarer som ”Hur menar ni med...?”, ”Förstår jag dig rätt om...?”, ”Anna sa detta innan. Hur förhåller det sig till din tolkning?”, ”I likhet med det Pelle sa innan tycker jag nog att...” o.s.v.

Genom att använda flerstämmighet och dess beståndsdelar vill vi uttala oss om huruvida SR-tillfällena är exempel på dialogisk undervisning. Givet ett socialkonstruktivistiskt perspektiv leder en dialogisk undervisning till en gynnsam miljö för inläring, och SR skulle kunna vara ett sätt att praktisera dialogisk undervisning i litteraturarbetet.

Material och metod

Denna undersöknings syfte är att undersöka SR:s möjligheter och begränsningar när metoden omsätts i en skolkontext. För att svara mot detta syfte har vi identifierat fyra centrala frågeställningar. I följande avsnitt beskrivs hur dessa frågeställningar relaterar till vår valda empiri, samt hur vi har gått till väga för att samla in och behandla det utvalda materialet.

Svenskämnets styrdokument

För att besvara vår första frågeställning – vilka läspositioner som efterfrågas i gymnasieskolans kursplaner i svenskämnet – behöver vi klarlägga vilken typ av litteraturarbete som efterfrågas i svenskundervisningen, och det gör vi genom att undersöka styrdokumentet där den av Skolverket efterfrågade undervisningen skrivs fram. Ett annat möjligt tillvägagångssätt hade varit att undersöka olika lärares uppfattning och tolkning av läroplanen, samt lärares ordinarie litteraturundervisning för att närma sig det genomförda litteraturarbetet i skolan. Vi valde att utgå från Skolverkets dokument som dikterar svenskämnets syfte, innehåll och bedömningsform eftersom de utgör det ramverk som definierar vilken undervisning som impliceras i styrdokumentet. Kurserna vi undersöker är Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Vi kompletterar detta material med Skolverkets kommentarmaterial till nämnda partier. Svenskämnets syftesbeskrivning definierar mål gällande alla ämnets kurser. Centralt innehåll och kunskapskrav är däremot knutna till de individuella kurserna. Skolverket beskriver denna relation som att läraren bör utforma undervisningen med utgångspunkt i ämnets syfte, med det centrala innehållet som dikterar det obligatoriska innehållet och kunskapskraven som utgångspunkten för betygsättning (Skolverket 2018). Vi har valt att utgå från kunskapskraven för betygsnivå A i samtliga kurser, då dessa är fylligast formulerade, och även inbegriper de övriga betygsnivåerna.

Styrdokumentet för svenskämnet används även för att börja besvara vår fjärde frågeställning: vilka möjligheter och begränsningar medför den samtalsform som SR uppmuntrar för undervisning vid gymnasieskolan? I detta steg är målet att klarlägga vilket utrymme ämnets syfte, centrala innehåll och kunskapskrav lämnar för olika samtalsformer. Detta görs genom det prisma som Dysthes begrepp utgör: monologisk och dialogisk undervisning (se ovan s. 14).

För att klarlägga *vilka* läspositioner som efterfrågas i styrdokumentet samt *hur* och *var* det sker använde vi oss av en latent innehållsanalys. Med latent innehållsanalys åsyftas en metod för

närläsning och identifiering av centrala teman och betydelsebärande enheter i den undersökta texten (Barajas, Forsberg och Wengström 2013, s. 148). Texterna närlästes och våra tolkningar sorterades i enlighet med både läspositioner och Dysthes beskrivning av det monologiska och dialogiska klassrummet. SR:s läsledarmaterial *Read to Lead* undersöktes enligt samma förfarande.

Read to Lead

”Vilka läspositioner uppmuntras i SR?” är vår andra frågeställning och för att besvara den valde vi att utgå från *Read to Lead*, vilket är läsledarnas utbildningsmaterial, producerat och sanktionerat av moderorganisationen The Reader Organisation. Detta material beskriver läspraktiken med speciellt fokus på läsledarens ansvarsområde. Därigenom lyfts vilka läspositioner som läspraktiken premierar, samt hur läsledaren bör gå till väga för att stötta deltagarna till att inta dem. Denna empiri undersöktes även utifrån hur samtalsformen beskrivs, för att jämföra samtalsformen som SR förespråkar med den samtalsform som skolans styrdokument förordar.

Shared Reading i klassrummet

Vår tredje och fjärde frågeställning relaterar till vad som händer i klassrummet under SR-tillfällena, och för att besvara dem använder vi oss av tre olika källor. För det första använder vi oss av de observationer vi gjorde under lästillfällena, för det andra en intervju med läsledaren och för det tredje en avslutande fokusgruppsintervju med de deltagande eleverna. Innan vi fördjupar resonemangen om dessa metoder följer en beskrivning av det projekt vi var involverade i, där SR prövades på en gymnasieskola.

Projektet var ett samarbete mellan en skånsk gymnasieskola, Lunds universitet och FSRS. Initiativet till samarbetet togs utan vår inblandning, och skulle ha genomförts oberoende av vår studie. Vid fyra tillfällen med två veckors mellanrum hölls SR-träffar inom ramen för kursen Svenska 2 i en klass med tolv elever som läser lärlingsprogrammets andra år. Samtliga elever har svenska som förstaspråk och enligt egen utsägo läser eleverna mycket lite utanför skoltid. Eleverna fick själva göra valet om de ville delta i SR eller i ordinarie undervisning inför varje enskilt tillfälle. Träffarna leddes av en läsledare som är medlem i FSRS. Läsledaren var en kvinna med stor erfarenhet av litteratursamtal i allmänhet och SR i synnerhet. Lästillfällena varade en dryg timme och var förlagda på dagens första lektion. Vid varje tillfälle bjöds alla deltagare på kaffe, te och fikabröd.

Vid det första tillfället deltog åtta elever samt läsledare. Efter en kort introduktion där SR som metod presenterades inleddes läsningen med novellen ”Tjuren och Näktergalen” ur novellsamlingen *Mitt förfärliga ansikte* av Pia Juul (2004). Novellen handlar på ytan om en skogspromenad som slutar i dramatik, men på ett djupare plan behandlar texten relationen mellan far och dotter och hur den förändras.

Under det andra tillfället deltog fem elever. Vid detta tillfälle lästes den första delen av ”Kedjan”, en novell skriven av Tobias Wolff, från novellsamlingen *Natten ifråga* (2000). ”Kedjan” inleds med berättelsen om Gould och hur hans dotter blir överfallen av en hund. Genom novellen får vi följa konsekvenserna av detta övergrepp och ämnen som hämnd, skuld, orsak och verkan aktualiseras. Den första delen av novellen centreras kring just Gould, hans kusin och deras relation. I novellens andra del möter vi nya karaktärer och vi får snarast följa vilka konsekvenser en våldshandling kan få. Vid det tredje tillfället fortsatte läsningen av ”Kedjan” med fyra deltagande elever. Några från förra tillfället föll bort och andra tillkom, så tillfället inleddes med att återberätta och sammanfatta läsningen från det föregående.

Vid det fjärde tillfället lästes ”Betala skuld”, skriven av Anna Westphalen och publicerad i *Perfekt packad skit och andra noveller* (2015). Novellen berör i likhet med ”Kedjan” frågor om hämnd, skuld och ansvar, och gör det ur huvudkaraktärens perspektiv. Allt eftersom berättelsen fortskrider inbjuds läsaren till att ifrågasätta detta perspektiv, och detta ifrågasättande utgör verkets spänningspunkt. Vid detta tillfälle deltog tre elever.

Observationer

Vid varje observation var vi tre icke-deltagande observatörer; två för denna undersökning och ytterligare en vars syfte var att undersöka läsledarens roll (se Alinder 2022). Genom att använda oss av observationsscheman drog vi nytta av vissa fördelar med den systematiska observationen som den beskrivs av Martyn Denscombe i *Forskningshandboken* (2018). Ett problem med observationsstudier har med perception och minne att göra. Genom att synliggöra och exemplifiera det som iakttas med hjälp av ett observationsschema kan denna problematik hanteras. Schemat både riktar observatörens perception och stödjer hens minne (Denscombe 2018, s. 298f). Vid observationerna utgick vi därför från två observationsscheman. Det ena schemat tar fasta på samtals innehåll, och det andra på samtals form (se bilaga 1). Båda delarna är utformade för att

motsvara de kategorier som använts vid analysen av styrdokument och *Read to Lead* (se ovan s. 11ff). I och med att det observerade sker simultant har vi valt att utnyttja det faktum att vi är två observatörer för att dela upp observationen i två delar. Därigenom menar vi att det är möjligt att undersöka litteratursamtalens innehåll såväl som dess form. Genom observationsschemat samlades kvantitativa data i form av frekvens in. Dessa kompletterades med fältanteckningar som innebar korta förklaringar till varje notering i observationsschemat. För att i så liten grad som möjligt störa miljön för observationen följde vi Denscombes råd vad gäller observatörens placering i rummet och begränsad interaktion med deltagare (Denscombe 2018, s. 303f). De två sista lästillfällena spelades in och delar av samtalet som illustrerar våra iakttagelser transkriberades. En svårighet uppstod då det var svårt att identifiera exakt vem som talar. I den mån det var möjligt har det gjorts, och i annat fall följer transkriberingen replikskiftet. Transkriptionen är ortografisk.

Intervjuer

För att komplettera observationerna har vi genomfört en intervju med läsledaren och en fokusgruppsintervju med de deltagande eleverna. Syftet med att intervjua läsledaren var att få fördjupade insikter om SR i ett skolsammanhang från en person med stor erfarenhet av metoden. Intervjun med eleverna genomfördes för att få information om deras upplevelser av SR-tillfällena. Vidare gav de båda intervjuerna en möjlighet för oss att följa upp sådant som vi noterat som extra intressant under observationernas gång.

Intervjun med läsledaren planerades som en halvstrukturerad intervju, som kan beskrivas som ett mellanting mellan det öppna vardagssamtalet och det slutna frågeformuläret (Kvale & Brinkmann 2014, s. 45). Vi hade inför intervjun teman som vi ville få information om, men eftersom läsledaren är att betrakta som en expert på ämnet SR och därmed kan antas inneha intressanta ingångar svåra för oss att föregripa lämnade vi utrymme för henne att styra sina svar. I enlighet med detta utformade vi en intervjuguide som för in samtalet på för vår undersökning relevanta teman men tillåter en öppenhet och följdfrågor (se bilaga 2), där våra forskningsfrågor utgör teman som omsätts i intervjufrågor (jfr Kvale & Brinkmann 2014, s. 174).

För att ta del av hur eleverna upplevt de fyra SR-tillfällena valde vi att genomföra en avslutande fokusgruppsintervju. Enligt Kvale och Brinkmann lämpar sig denna intervjuform för att ta del av

flertalet åsikter samt för att aktivera de intervjuade och avdramatisera annars känsliga ämnen (Kvale & Brinkmann 2014, s. 191). Denna form av intervju lämpar sig därför väl för att eleverna ska kunna komma till tals. Vid intervjutillfället deltog sju elever som alla närvarat vid minst ett SR-tillfälle. Under själva intervjun var endast en mindre del av gruppen aktiv i diskussionen, och i de flesta fall rådde konsensus i det som uttrycktes. Det ger anledning att förhålla sig kritisk till det som framkom, och vi behandlar därför de enskilda uttalandena som uttryck för enskilda elevers uppfattning, och inte för gruppen som helhet. Intervjuguiden finns i bilaga 3.

Båda intervjuerna spelades in och valda delar av intervjuerna transkriberades ortografiskt.

Etiska överväganden

I vår undersökning har vi behövt göra ett antal etiska överväganden, i synnerhet i relation till våra observationer och de intervjuer vi utfört. Deltagande har varit frivilligt, och skriftligt godkännande har insamlats i studiens inledande fas genom en samtyckesblankett (se bilaga 4). Det har även framgått att det är möjligt att avbryta deltagandet när som, utan att ange orsaken därtill. Inför inspelningarna har även muntligt godkännande samlats in. Deltagarnas namn är fingerade för att garantera deltagarnas anonymitet.

Empirins begränsningar

I relation till vår undersökning är några reservationer nödvändiga; till att börja med är den insamlade empirin begränsad avseende omfång och tid. Det rör sig om en pilotstudie, vilket innebär att våra resultat kommer vara beroende av en mindre grupp elever som inte nödvändigtvis är representativa för den svenska gymnasieskolan. Det gäller såväl gruppens könsfördelning, socioekonomiska bakgrund, studieinriktning samt studiemotivation och medför att vi inte kan dra generaliserbara slutsatser om hur SR fungerar i skolmiljö, utan endast visa på de resultat som vår undersökning indikerar. Som pilotstudie av SR i skolmiljö kan dock våra resultat användas både som utgångspunkt för vidare studier, men även för att nyansera och problematisera det litteraturarbete som utförs i skolan.

Läspositioner och form i skolans styrdokument och *Read to Lead*

Läspositioner i skolans styrdokument

I följande avsnitt presenteras resultaten av vår analys av vilka läspositioner som efterfrågas i svenskämnets syfte och i kurserna Svenska 1, 2 och 3:s centrala innehåll och kunskapskrav. Det medför att vi fokuserar på de skrivningar som relaterar till litteraturarbete och bortser från de skrivningar som exempelvis rör litteraturhistoria och olika författarskap. Analysen är strukturerad utifrån styrdokumentens uppdelning i ämnets syfte, dess centrala innehåll samt deras kunskapskrav. Det höjs från Skolverkets sida ett varningens finger för att låta kunskapskraven utgöra målen för undervisning. Istället bör undervisningen styras av syftesbeskrivning (Skolverket 2018, s. 8).

Tabell 1 presenterar resultatet av undersökningen. Därefter följer en fördjupad genomgång av ämnesplanens olika delar.

	Innehåll Sve1	Kunskaps- krav Sve 1	Innehåll Sve 2	Kunskaps- krav Sv2	Innehåll Sve 3	Kunskaps- krav Sve 3	Ämnets syfte
Psykologisk läsposition		X					X
Litteratur- vetenskaplig läsposition	X	X	X	X	X	X	X
Politisk läsposition			X	X			X

Tabell 1. Redovisning av efterfrågade läspositioner i svenskämnets ämnesplan.

Vad syftar svenskämnet till?

Såväl *psykologiska*, *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositioner* finns representerade i svenskämnets syftesbeskrivning, vilket innebär att alla tre läspositionerna i litteraturarbetet anses

vara centrala delar av svenskämnet. Den *psykologiska läspositionen* är tydligt representerad i formuleringar som att skönlitteratur ska hjälpa människan att lära känna sig själv och sina medmänniskor. Läsning av skönlitteratur ska även leda till personlig utveckling och litteraturen ska användas som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar.

Undervisningen ska vidare ge eleverna möjlighet att utveckla ”kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag” i skönlitteraturen (Skolverket 2011a). Därmed är den *litteraturvetenskapliga läspositionen* representerad.

Den *politiska läspositionen* återfinns i ämnets syfte i form av formuleringen ”[...] med hjälp av skönlitteratur [...] lär hon känna sin omvärld” (Skolverket 2011a). En funktion av skönlitteraturen anses alltså vara ökad kunskap om elevens omvärld, vilket vi tolkar som förmågan att orientera sig i samhället. Vidare återfinns formuleringen ”se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum” (Skolverket 2011a). Det *allmänmänskliga* relaterar till psykologiska målsättningar och det *särskiljande* till de politiska. Ställt gentemot det *allmänmänskliga* indikerar det *särskiljande* sådant som är kontextbundet och därmed måste förstås med koppling till dess specifika historiska situation.

Vilket innehåll är centralt för svenskämnet?

I det centrala innehållet för Svenska 1, 2, och 3 är elevens möjlighet att använda litteratur som källa till självinsikt och personlig utveckling inte tydligt framskrivet. En del av förklaringen ligger i skillnaden mellan en kurs innehåll och det syfte som därigenom ska uppnås. Skrivningarna om vilken typ av litteratur som kurserna ska behandla – att den ska vara skriven av både män och kvinnor, vara från olika tider, epoker och kulturer – indikerar dock att litteraturvalet i skolan ska spegla det allmänmänskliga i tillvaron, erbjuda olika perspektiv och möjlighet till självidentifikation. Hur detta formuleras varierar något från kurs till kurs, men alla tre kurser har skrivningar som uppmuntrar till eller kräver ett varierat litteraturval. Den *psykologiska läspositionen* är därmed inte explicit efterfrågad, även om den är möjlig.

Det centrala innehållet efterfrågar främst den *litteraturvetenskapliga läspositionen*. I det centrala innehållet för Svenska 1 står att läsa ”[c]entrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande” (Skolverket 2011a). Detta implicerar bruk av begrepp och förutsätter ett mått av

analytisk distans till det lästa. I Svenska 2 ska ”[s]könlitterära verkningsmedel [och] [c]entrala litteraturvetenskapliga begrepp” behandlas (Skolverket 2011a). Med skönlitterära verkningsmedel avses exempelvis meter, rytm och symbolik vilket är exempel på ett litteraturvetenskapligt metaspråk (Skolverket 2011b, s. 7). I texten om Svenska 3 riktas fokus ytterligare mot det akademiska förhållningssättet, och därmed den *litteraturvetenskapliga läspositionen*, i och med formuleringen ”[l]itteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (Skolverket 2011a).

I kursen Svenska 2 återfinns den enda skrivning som explicit föreskriver att litteraturundervisningen ska behandla relationen mellan litterär text och samhälle. Här är den historiska växelverkan mellan litteratur och samhälle, eller som Skolverket formulerar det ”hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen” framskriven (Skolverket 2011a). Denna skrivning efterfrågar tydligt den *politiska läspositionen* eftersom det här handlar om att sätta litteraturen i relation till samhället.

Hur ska svenskämnet bedömas?

Den *psykologiska läspositionen* efterfrågas framför allt tydligt i Svenska 1. Den *litteraturvetenskapliga läspositionen* är efterfrågad i samtliga kursers kunskapskrav, och det framkommer där en viss progression sett över de olika kurserna. Den *politiska läspositionen* har sin plats i Svenska 2.

Den *psykologiska läspositionen* efterfrågas i Svenska 1 där vi återfinner formuleringen ”[e]leven återger några iakttagelser, formulerar välgrundade och nyanserade egna tankar med utgångspunkt i berättandet samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden” (Skolverket 2011a). Allmänmänskliga förhållanden definieras i kommentarmaterialet till ämnesplanen som ”förhållanden som människor kan förstå och identifiera sig med, oberoende av tid och rum” (Skolverket 2011b, s. 3). Det handlar om erfarenheter som alla människor delar, och att visa förståelse för likheter mellan människor hör till den *psykologiska läspositionen*. I Svenska 2 finns skrivelsen ”[e]leven [...] diskuterar utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor” (Skolverket 2011a). Fokus på idé- och känslomässigt innehåll i skönlitteraturen aktiverar den *psykologiska läspositionen*

eftersom det möjliggör för eleven att relatera till egna idéer och känslor. Dock är detta inte den enda möjliga tolkningen av passagen, utan den implicerar snarast en *psykologisk läsposition*. Vad gäller Svenska 3 efterfrågas inte den *psykologiska läspositionen* sett utifrån hur kunskapskraven är formulerade.

I kunskapskraven för Svenska 1, 2 och 3 efterfrågas förmåga att använda sig av litteraturvetenskapliga begrepp som exempelvis berättartekniska och stilistiska grepp, litterära verktygsmedel och verktyg för analys. Förmågor kopplade till den *litteraturvetenskapliga läspositionen* är därigenom återkommande i kunskapskraven, även om formuleringarna skiljer sig något åt kurserna emellan.

Sett till hur kunskapskraven är formulerade efterfrågas allt tydligare den *litteraturvetenskapliga läspositionen* under kursernas gång. I Svenska 1 efterfrågas kunskapskraven att eleven ”reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp” medan det i Svenska 3 efterfrågas att eleven i analysen ”använder med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (Skolverket 2011a). I Svenska 2 efterfrågas det även att eleven ska visa hur skönlitterära verk förmedlar idéer och känslor. Nyckelordet här är *hur*, eftersom det tydliggör det centrala i att hålla en analytisk distans till det lästa. I Svenska 3 ges den litterära analysen större plats, och enligt kunskapskraven ska eleverna arbeta med en textnära litterär analys med fokus på författarskap, motiv eller genre. I denna kurs efterfrågas dessutom en analys som gör bruk av litteraturvetenskapliga verktyg, vilket innebär ytterligare ett steg mot ett akademiskt förhållningssätt.

Den *politiska läspositionen* efterfrågas i Svenska 2, där kunskapskraven anger att eleverna ska sätta skönlitterära verk i relation till förhållanden och idéströmningar i samhället. I Svenska 3 finns formuleringen att analysen av exempelvis ett tema ska ske ur olika perspektiv, vilket kan innebära en analys av verket i en samhällelig kontext. Det är dock inget explicit krav. I Svenska 1 efterfrågas inte den *politiska läspositionen*.

Sammanfattning – Läspositioner i skolans styrdokument

Analysen av centralt innehåll och kunskapskrav i Svenska 1, 2 och 3 visar att en av *läspositionerna* är ständigt efterfrågad, nämligen den *litteraturvetenskapliga*. Det går också att ana en progression sett till vad den *litteraturvetenskapliga läspositionen* innebär: från generella skrivningar om

grundläggande begrepp som tema och motiv, berättarteknik och stil i Svenska 1, genom skönlitterära verkningsmedel och centrala begrepp i Svenska 2, till analys av stilmedel, tema och berättarteknik med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg i Svenska 3.

Annorlunda är det med de två andra *läspositionerna*. Den *psykologiska läspositionen* återfinns enbart tydligt utskriven i Svenska 1, och där endast i kunskapskraven. Vad gäller den *politiska läspositionen* har den sin plats i Svenska 2, och ingen annanstans. Där åtnjuter den samma utrymme som den litteraturvetenskapliga. Det finns skrivningar i styrdokumentet som möjliggör både den *psykologiska* och *politiska läspositionen* utan att styrdokumentet för den sakens skull explicit efterfrågar dem.

I kommentarmaterialet till ämnesplanen framhålls att litteraturens allmänmänskliga innehåll (*psykologisk läsposition*) fokuseras i Svenska 1, litteratur i ett samhällsperspektiv (*politisk läsposition*) i Svenska 2, och litteraturvetenskap i Svenska 3 (Skolverket 2011b, s. 1). Vår analys bekräftar detta, med tillägget att den *litteraturvetenskapliga läspositionen* har sin plats i alla tre kurserna.

Läspositioner i *Read to Lead*

Följande analys görs i syfte att klarlägga vilka läspositioner som uppmuntras inom läspraktiken Shared Reading som det presenteras i utbildningsmaterialet för läsledare. Analysen kommer att utgå från de läspositioner vi tidigare presenterat. Eftersom *Read to Lead* är ett utbildningsmaterial riktat mot läsledare ligger textens tyngdpunkt på själva metoden. Läspositionerna är därför sekundära och som konsekvens blir vår analys av detta något mindre till omfånget.

Läsledaren uppmuntras skapa förutsättningar för att deltagarna ska inta den *psykologiska läspositionen* under lästräffarna. En stor del av SR utgörs av viljan att engagera deltagarna och aktivera kopplingen mellan deras liv och det litterära verket. Eller som det uttrycks i utbildningsmaterialet; ”how their lives and experiences meet and move with the book” (The Reader u.å., s. 10). Här ligger betoningen på personlig respons: hur individens liv och personliga erfarenheter möter och relaterar till det lästa. En central del av SR är därför att erbjuda deltagarna att inta en *psykologisk läsposition*.

Genom mötet med erfarenheter som SR strävar efter – deltagarnas och de i texten gestaltade – erbjuds tillfällen för igenkänning. Litteraturen som läses ska vara sådan att den belyser det som sammankopplar människor över tid och rum och över kulturella klyftor. Det är med andra ord det som beskrivs som allmänmänskligt i styrdokumentens kommentarmaterial. Den litteratur som möjliggör detta möte är vad som utgör *great literature* enligt TRO (The Reader u.å., s. 12). Mötet med erfarenheter genom litteraturen kan liknas vid styrdokumentens mål att eleven ska nå både självinsikt och förståelse för andras erfarenheter, livsvillkor och tankar, vilket kräver att deltagarna intar en *psykologisk läsposition*.

Läsledaren uppmuntras i utbildningsmaterialet att lyssna efter och särskilt uppmärksamma några utvalda former av respons från deltagarna. Några exempel är de passager som relaterar till mänskliga känslor i texten eller som verkar grunda sig i deltagarens personliga erfarenhet och relation till det lästa. Denna typ av respons bygger på att deltagarna intagit *den psykologiska läspositionen*. Läsledaren bör även uppmärksamma och uppmuntra de tillfällen då deltagarna uppvisar textrörlighet i samtalet, eller som det uttrycks i materialet, där deltagaren uttrycker tankar som ”connect to previous ideas or other parts of the text” (The Reader u.å., s. 28). Här beskrivs textrörlighet i meningen att ställa olika delar av berättelsen mot varandra, vilket utgör en del av *den litteraturvetenskapliga läspositionen*. Näst efter användningen av det egna livet och den egna

erfarenheten i mötet med texten är sammanlänkandet av olika perspektiv och textpartier det mest centrala i *Read to Lead*, vilket innebär att delar av den *litteraturvetenskapliga läspositionen* är ett viktigt verktyg för att möta och bearbeta det lästa enligt SR.

I övrigt förhåller sig SR försiktigt kritisk till den *politiska* och den *litteraturvetenskapliga läspositionen*. I *Read to Lead* står att läsa att "[t]he literature shouldn't be an object [...] that exists separately from the hearts, minds and personal experiences of the people in the room" (The Reader u.å., s. 10). SR som läspraktik tar fasta på den förståelse som skapas genom litteratur och inte nödvändigtvis kunskap om litteratur, vilket även speglar vår definition av litteraturarbete. Samtidigt som metoden tillåter att deltagare delar med sig av sina kunskaper, både om verkets relation till vår historiska verklighet (*politisk läsposition*) och litteraturvetenskapliga begrepp och perspektiv (*litteraturvetenskaplig läsposition*), uppmanas läsledaren sträva efter att inte låta dessa positioner ta över. Enligt *Read to Lead* riskerar dessa läspositioner att skapa osäkerhet inom läsgruppen och "create a barrier between themselves and the heart of the matter" (The Reader u.å., s. 10). De texter man läser ska alltså aldrig behandlas på ett sätt där deras mening för den aktuella läsaren blir åsidosatt.

Sammanfattning – Läspositioner i *Read to Lead*

SR som läspraktik uppmuntrar deltagarna att inta en *psykologisk läsposition* vilket blir tydligt i betoningen av deltagarnas personliga relation till och respons på det lästa. Texterna som läses bör även utgå från den enskilda gruppen och både uppmuntra och uppmana gruppens deltagare att engagera sig i ett gemensamt meningsskapande. Den *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositionen* betraktas i denna läspraktik med viss skepsis. Dessa läspositioner framställs, textrörlighet undantaget, som hinder för deltagarna att inta den efterfrågade *psykologiska läspositionen*. Samtidigt ska samtalen vara öppna för och drivas av deltagarnas respons på det lästa. Annorlunda uttryckt tillåts deltagare att inta den *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositionen* inom SR, men uppmuntras till den *psykologiska läspositionen*.

Jämförelse – Läspositioner i skolans styrdokument och *Read to Lead*

I vår analys av svenskämnets styrdokument framkom att den *litteraturvetenskapliga läspositionen* efterfrågas i samtliga kursers syfte, centrala innehåll och kunskapskrav. De andra läspositionerna efterfrågas i svenskämnets syftesbeskrivning, samt i svenska 1 respektive 2. Sett till Skolverkets

kommentarmaterial bör syftesbeskrivningen vägleda samtliga kurser, men det är tydligt att den *litteraturvetenskapliga läspositionen* har en särställning i svenskämnets styrdokument. Det innebär att SR, med sitt tydliga fokus på den *psykologiska läspositionen* bäst matchar det som efterfrågas i kursen Svenska 1. Beroende på hur läraren väljer att väga ämnets syfte mot det centrala innehållet och kunskapskraven, finns det utrymme för SR i de andra kurserna. Det är dock tydligt att SR inte bör utgöra den enda formen av litteraturarbete i svenskämnet, då den som läsmetod varken uppmuntrar deltagarna att inta centrala delar av den *litteraturvetenskapliga* eller *politiska läspositionen* som efterfrågas i skolans styrdokument.

Dialog och flerstämmighet i skolans styrdokument och *Read to Lead*

Dialogiska möjligheter i skolans styrdokument

För att besvara frågan om formen för litteraturarbete som Shared Reading förespråkar är kompatibel med vad skolan efterfrågar är det först nödvändigt att klarlägga de ramar styrdokumenterna utgör för utformningen av undervisning. Det formuleras i Skollagens femte paragraf att undervisningen ska främja demokratiska värderingar, motverka kränkande behandling samt vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Utöver denna formulering lämnas val av didaktiska metoder och undervisningsformer i stort till den enskilda skolan, läraren och elevgruppen.

Ämnesplanen beskriver alltså inte specifika former för undervisningen, och därmed inte för litteraturarbetet. Ändock finns det några skrivningar från ämnets syfte som är värda att lyfta fram i sammanhanget. I ämnets syfte framgår att "[u]ndervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna" och att eleverna ska ges "rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna" (Skolverket 2011a). Eleverna ska alltså lämnas utrymme för och uppmuntras till att göra sin röst hörd, vilket är en dialogisk egenskap. Undervisningen ska också "utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv" (Skolverket 2011a), något som överensstämmer med dialogisk undervisning genom det möte mellan elevers perspektiv som flerstämmigheten påbjuder. Slutligen fastslås i ämnets syfte att eleverna ska få "sätta innehållet [av texter] i relation till egna erfarenheter [och] intressen" (Skolverket 2011a). Att för eleverna göra ett ämnesinnehåll meningsfullt genom att låta dem relatera det till det egna livet är en utgångspunkt för dialogisk undervisning.

Skolans styrdokument förordar alltså flera av de aspekter som utgör dialogisk undervisning på ett övergripande plan. Dock finns inga explicita beskrivningar av metoder för undervisningen. Detta beror på att lärarens professionella omdöme om vilken metod som är bäst lämpad för det aktuella innehållet och den aktuella skolsituationen är vad som i slutändan avgör undervisningsform (Skolverket 2018, s. 9). Därför finns det inte heller något i styrdokumentet som säger att en mer monologiskt präglad undervisning inte i vissa undervisningssammanhang kan vara ändamålsenlig. Poängen är att undervisningens form ska vara anpassad för det innehåll, den elevgrupp och det skolsammanhang som undervisningssituationen utgörs av.

Shared Reading som flerstämmigt samtal

Där skolans styrdokument är fåordiga vad gäller litteraturarbetets form är SR och *Read to Lead* desto tydligare. Likheterna mellan SR och flerstämmig undervisning är många. Det gäller aktivitetens utgångspunkt i individen och gruppen, vilka metoder som brukas och attityden till deltagarna.

SR som läspraktik bygger på att skapa en miljö gynnsam för dialog där både relationen deltagare-text och deltagare-deltagare ses som nödvändiga och självklara delar. Enligt *Read to Lead* är ett sätt att se på en SR-grupp som bestående av ”three interconnecting elements: the literature, the individual and the group” (The Reader u.å., s. 31). Deltagarna lyssnar till varandras reaktioner och perspektiv på texten, och i samtalet använder deltagarna ämnet (texten), sina egna perspektiv, och gruppens (de andra deltagarnas) perspektiv för att gemensamt skapa mening. Deltagarna går alltså i personlig dialog med texten, och i dialog med de andra deltagarnas motsvarande personliga dialoger.

Det är en sådan miljö Dysthe beskriver som nödvändig för inläring. Enligt Dysthe ska den som ska lära sig;

gå in i en direkt dialog med ämnet, samtidigt som de genom samtal möter andras uppfattningar och synsätt – därmed finns det också en möjlighet för nya tankar och reflektioner. Det är bara då undervisningssamtalen har denna form av öppenhet som de kan bli övertygande och bekräfta eller förändra den syn eleverna hade innan. (1996, s. 246)

Det gemensamma meningsskapandet SR strävar efter är inte liktydigt med konsensus. Det följer av att utgångspunkten för meningsskapandet är varje deltagares personliga respons vilket snarast påminner om Eaglestones begrepp dissensus. En av nyckelfrågorna för läsledaren är "[h]ow can I make sure that a variety of perspectives are part of the group experience?" (*Read to Lead*, s. 30). Det är genom att ta del av andra deltagares perspektiv, försöka förstå dem och relatera dem till det egna som gemensam mening skapas. Gemensam, men inte nödvändigtvis samma för alla. Detta möte av perspektiv är vad Dysthe beskriver som nödvändigt för att en förändring i uppfattning och förståelse ska vara möjlig, och en funktion av den dialogiska undervisningen (Dysthe 1996, s. 230).

En förutsättning för de olika perspektivens utrymme i SR är en särskild inställning till de olika rösterna: inställningen innebär att alla tolkningar och perspektiv är värda att lyssna på och bär på något som är värt att ta på allvar. De frågor som läsledaren uppmanas att hålla sig till i SR är uteslutande sådana som kan beskrivas som autentiska, vilket följer av den efterfrågade tolkningens närhet till det personliga och till deltagarens liv. För en läsledare ska lyssnandet innebära "listening not only to the words being said, but also what lies behind the words. This requires an awareness of the person, and how their thinking might be connecting with the literature and the group" (*The Reader* u.å., s. 28). Inställningen innebär också att uppföljning och positiv bedömning är naturliga och nödvändiga delar av SR. I SR efterfrågas att läsledaren tar fasta på deltagarnas kommentarer och hjälper deltagarna att bygga vidare på dem. Detta kan läsledaren göra genom att exempelvis hjälpa gruppen minnas olika deltagares respons, ställa följdfrågor och koppla ihop liknande eller motsägande tankar (*The Reader* u.å., s. 29).

För att samtalen ska få den öppna och tillåtande karaktär som SR efterfrågar krävs dels självtillit, dels tillit och respekt mellan deltagarna (*The Reader* u.å., s. 8). Läsledaren skapar förutsättningar för tillit genom autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning. Det är, återigen, av största vikt att deltagaren känner att det hen säger spelar roll och är värt att lyssna på. I *Read to lead* uttrycks detta som att deltagarna "[...] need to know their thoughts are being valued and used in some way" (*The Reader* u.å., s. 28). Genom detta förhållningssätt skapas självtilliten att dryfta sina tankar, och läsledaren ska modellera denna attityd för att deltagarna i förlängningen ska överta den. Vikten av det öppna samtalsklimatet understryks av att läsledaren uppmanas att mer explicit uppmuntra deltagarna att vara öppna och accepterande i de fall modelleringen inte räcker som

modell för att skapa det efterfrågade samtalsklimatet (The Reader u.å., s. 31). För att sann flerstämmighet ska uppstå behöver även eleverna inta detta förhållningssätt gentemot varandra. Först när eleverna betraktar de andra eleverna som källor till nya perspektiv och kunskap kan flerstämmighetens potential förverkligas (Dysthe 1996, s. 229).

Jämförelse – Dialog och flerstämmighet i skolans styrdokument och *Read to Lead*

Som ovan nämnts ger skolans styrdokument inga tydliga direktiv på hur litteraturarbetet ska bedrivas. Utifrån de ramar som ändå erbjuds kan det konstateras att en dialogisk undervisning med fördel kan brukas för att uppfylla kravet på att eleverna får göra sina röster hörda, ta del av nya perspektiv och göra bruk av sina erfarenheter i litteraturarbetet. Eftersom SR är en konkret metod för litteraturarbete är det också naturligt att formen är välformulerad. *Read to Lead* ger instruktioner för hur läsledaren genom sina frågor och sitt förhållningssätt till deltagarna kan skapa ett samtal där alla har samma rätt till ordet. Läsledaren ska också aktivt arbeta för att olika röster möts och att olika perspektiv därmed kontrasterar och befruktar varandra. *Read to Lead* lyfter dessutom vikten av att läsledaren aktivt arbetar för att deltagarna ska respektera och använda varandras tankar, vilket är en nyckelkomponent i Dysthes flerstämmiga klassrum. Styrdokumentet lämnar alltså utrymme för den dialogiska formen, och SR ger uttryck för den.

Läspositioner och samtalsform i skolans verklighet

Läspositioner i klassrummet

I följande avsnitt analyseras vilka läspositioner eleverna erbjuds under SR-tillfällena och vilka de faktiskt väljer att inta med stöd i våra observationer samt vår intervju med läsledaren. Avsnittet syftar alltså till att besvara vår tredje frågeställning. Vår analys är strukturerad utifrån respektive läsposition, men behandlas inte helt separat. I slutet av kapitlet görs en sammanfattning av resultatet. Alla samtalsutdrag är från det tredje SR-tillfället. Anledningen till detta är dels att samtalet finns inspelat, dels att det var tillfället med störst samtalsengagemang bland deltagarna.

Den psykologiska läspositionen

Under lästillfällena var den *psykologiska läspositionen* den som mest frekvent erbjöds eleverna, och även den som oftast intogs av eleverna. Elevernas huvudsakliga respons på texten är vad vi beskriver som mentalisering. En stor del av samtalen går ut på att förstå och ge förklaringar till karaktärens beteenden. Ofta följer på de samtalen förslag på vilka känslor karaktärerna har som motiverar beteenden, och som deras beteenden leder till:

Läsledare: [läser]... och då kände han hur fullständigt han svikit sig själv. Stöten av slaget rusade upp för hans armar. Han släppte kofoten och lät den ligga där den föll.

Robin: Det känns ju inte som han kommer göra det andra.

Läsledare: Nej.

Robin: Inte riktigt, det känns lite sjukt alltså.

Aisha: Det känns som han ångrar sig nu efter att han har slagit. Eftersom han lät den ligga där den föll.

Läsledare: Ja att...

Aisha: Att han faktiskt tänker efter vad han gjort, nej men vad har jag gjort. Att han ångrar sig.

Här lever eleven sig in i och tolkar karaktärens känslor utifrån texten. Den här typen av kommentarer finns det en uppsjö av i observationerna. Det finns ett fåtal exempel på kommentarer från elever som innebär att de sätter in sig själva i karaktärens situation, vilket är ytterligare en aspekt av den *psykologiska läspositionen*. Det är alltså ingenting eleverna gör ofta:

Kim: Men det är så kul att han säger det till Gold också, för att egentligen så är det ju hans fel. Alltså hade inte han slått bilen så hade det förmodligen aldrig hänt.

Robin: Nej asså så är det ju egentligen. Nej så att det blir ju lite konstigt. Asså faktiskt. [skratt]

Läsledare: Ja visst alltså det, man blir ju väldigt nyfiken på vad Gold tänker.

Kim: Ja. Asså hade det varit jag hade jag blivit lite nervös.

Robin: Jag med. Men samtidigt känns det som att Gold kommer komma undan ganska lätt.

Kim: Ja det tror jag med.

Robin: För han tar ju kofoten, och ingenting... Det är ju inte fokus på bilen.

Läsledare: Nej.

Den tredje aspekten av den *psykologiska läspositionen*, att relatera till egen erfarenhet, intas inte av eleverna under lästillfällena. Detta kan inte förklaras med hänvisning till läsledarens agerande gentemot eleverna. Erbjudandena att inta den *psykologiska läspositionen* är nämligen frekventa och uppmuntrar till och erbjuder alla dess tre aspekter. Erbjudandena tar form dels som frågor till eleverna, dels som modellering:

Läsledare: Stöten av slaget rusade uppför hans armar. Det tycker jag är en fantastisk beskrivning.

Grupp: Mm...

Läsledare: Alltså, det är inte bara det att det man slår skadar sig, utan det känns ju också. Jag vet en gång när jag var liten, min mamma slog mig aldrig men en gång så gav hon mig faktiskt en örfil.

Robin: Oj.

Läsledare: Detta var på femtiotalet. Det var tillåtet att aga barn men alltså det här är berömt i familjen för vet du vad jag sa då? Gjorde inte det ont i handen?

Robin: Ja, men det var ändå bra sagt.

Läsledare: Ja det var jätkligt bra sagt och jag är stolt över det.

[Allmänt skratt]

Läsledare: Men jag tycker det är lite fascinerande, jag är ju inte samma längre men det förvånar mig att det lilla barnet sa... Alltså bytte perspektiv på något sätt men det är också väldigt beskrivande. Det måste ha gjort ont i hennes hand också. Jag tror hon att kände sig jätteskyldig. På samma sätt här så känner han när han slår i bilen att det fortplantar sig upp i hans armar.

Läsledaren relaterar i utdraget ett textparti till sin egen erfarenhet. På så sätt visar läsledaren hur man kan använda egna erfarenheter för att skapa mening i texten. Modellering som strategi för att engagera deltagarna är något som SR förespråkar, och detta fall av läsledarens modellering kan därmed ses som en inbjudan till eleverna att göra det samma. Eleverna avböjer alltså i vissa sammanhang att inta den *psykologiska läspositionen*, och det främst då den innebär att relatera texten till egen erfarenhet. Läsledaren beskriver i intervjun hur hon i samtalen mycket medvetet arbetar för att uppmuntra eleverna till att inta den *psykologiska läspositionen* genom just ”att låta den [litteraturen] samspela med sitt eget liv och erfarenheter”. Läsledaren lyfter att detta, att använda litteraturen på just det sättet, är något eleverna behöver lära sig.

Den litteraturvetenskapliga läspositionen

Den *litteraturvetenskapliga läspositionen* spelar en roll under lästillfällena i flera olika sammanhang. Det mest frekventa sättet eleverna intar positionen är genom textrörlighet. De spontana kopplingar eleverna gör mellan olika delar i texten är främst för att ställa olika situationer och olika karaktärers beteenden mot varandra och därmed göra jämförelser. Läsledaren uppmanar återkommande gånger till att låta textpassager belysa varandra. Detta görs enligt en modell att likna vid den hermeneutiska; läsledaren går tillbaka till passager som kan förstås ytterligare i förhållande till något just läst, och vice versa. På ett angränsande sätt uppmuntras resonemang som kopplar ihop textens delar och visar hur de därmed skapar den helhet som är texten:

Robin: En sak jag har tänkt på nu när vi läst hela: när han säger att Gold hade redan från början insett var den här historien skulle sluta. Så känns det som att han inte bara gjorde det för att stå i skuld, utan det känns lite som att han gjorde det för att han kunde typ förmildra det... Om du förstår vad jag menar?

Läsledare: Nja...

Robin: Alltså att typ Rourke, han skulle ju göra allt det där med kniv och det där [jakande från läsledare] och det känns som att Gold redan hade fattat hur allting skulle sluta så att det kändes som att okej, jag gör det. Så blir det inte lika.

Läsledare: Jaha, så att han tänkte: jag gör det så blir det inte så våldsamt...

Robin: Så tänker jag också nu när vi läst hela, men så är det också lite som vi varit inne på innan.

Kim: Jag håller med. Han sa ju sen där också att han bara tog med sig kofoten för att han gjorde ju bara en buckla på Rourkes bil så det räcker liksom med en buckla.

Läsledare: Ja.

Robin: Så känns det nu när vi läser den igen.

Här omtolkar eleven en passage utifrån vad som är hens tolkning av helheten efter att ha läst hela novellen. Samtidigt inbegriper utdraget en mentalisering; det eleven gör, genom att tolka de olika passagera i varandras ljus, är att förklara hur en karaktär tänker. Eleven gör alltså bruk av den *litteraturvetenskapliga läspositionen* för att göra en tolkning utifrån den *psykologiska läspositionen*. Att de olika positionerna samverkar i SR ser läsledaren som en styrka med metoden. Hon uttrycker det som att upplevelse och eftertanke ligger nära varandra i SR och att det är speciellt för SR att ”man kan tänka och känna i ett nu”. Om man med upplevelse menar hur texten möter läsarens känslor ligger det nära den *psykologiska läspositionen*. Eftertanke ligger istället nära den *litteraturvetenskapliga läspositionen* i meningen att aktivt ta ett steg tillbaka och reflektera över vad texten faktiskt säger, och hur de olika delarna hänger ihop. Detta förhållande återkommer vi till i diskussionen.

Den *litteraturvetenskapliga läspositionen* innefattar att använda kunskap om texttyp i läsningen. Läsledaren poängterar att titeln ofta är betydelsebärande i en novell och kan vara avgörande för tolkningen. Läsledaren erbjuder därmed en *litteraturvetenskaplig läsposition* genom att bidra med information om hur den kan brukas, vilket sporrar en elev till att använda titeln på just det sättet:

Läsledare: Den här heter ”Kedjan”.

Robin: Mm...

Läsledare: Och först tänker man ju, ni minns den här kedjan som var så förfärligt lång [medhåll från elever] som inte hindrade hunden ett skvatt men som ändå hindrade polisen från att... För tekniskt sätt så var hunden kedjad. Men är det någonting annat? För ofta är det så med noveller, jag vet inte om ni tänkt på det, för deras titel är oftast lite symbolisk också sådär.

Robin: Alltså jag tänker en sak... Vet inte om det... Om någon annan tänker det. Men... [skratt]

Läsledare: [småskratt] Om du berättar det så kan vi tala om.

Robin: Ja, men det känns för mig som att ingenting får ett slut. [medhåll från läsledare] För att det här med hunden var en sak och sedan följs det på att han får en buckla [medhåll från elev] och då så ska han hämnas. Och så efter det så blir någon dödad, då händer en till sak. Och nu så är det som att... Vad heter han nu? Garvey? [medhåll] Som att han ska ta över liksom och göra någonting mot... Så att jag tycker det känns som att något hänger ihop.

Kim: Ja allting hänger ihop.

Robin: Nån slags kedja.

Läsledare: Jag förstår. Så det är en form av symbolisk kedja där det ena.

Kim: Ja.

Läsledare:..där det ena våldet ger det andra.

Robin: Exakt att något annat saknas för att han Garvey för han kände inte så mycket och ändå ska han göra något verkar det som nu. [medhåll från elev] Alltså när han säger så.

Vid några tillfällen diskuteras vilken effekt textens formuleringar får för läsningen. Nedanstående samtalsutdrag visar hur en elev, via en indirekt uppmuntran från läsledaren, är inne på just detta – formuleringen är det som gör att man som läsare uppfattar passagen på ett visst sätt:

Läsledare: Jag har en känsla av att om ni tittar på själva orden, hur det är beskrivet med den här lite krångliga meningen. Det blir väldigt långsamt. Det är precis som ett slags verbal ultrarapid.

Robin: Det känns som att han gör det långsamt med kofoten och då förklarar de det också långsamt så att man ska komma in i det på ett annat sätt.

Läsledare: Det har du verkligen rätt i.

Robin: Mmm.

I och med uppmärksammandet av textpartiet erbjuder läsledaren den *litteraturvetenskapliga läspositionen*, och en elev intar den också i och med att förklara *hur* själva formuleringen med dess låga tempo innebär att en viss effekt uppnås i läsningen.

Den politiska läspositionen

Den läsposition som spelat minst roll under lästillfällena har varit den *politiska*, som erbjuds mycket få gånger. Med det sagt har den inte varit helt frånvarande. Snarare än att tydligt erbjuda positionen fyller läsledaren vid tillfällena på med information som möjliggör den. Ett exempel på detta är en kommentar från läsledaren som följer på en fråga om hur en karaktär ser på sig själv. Läsledaren förklarar kortfattat vikten av etnisk bakgrund för den kulturella identiteten i USA. I och med att eleverna får tillgång till den förklaringen får de möjligheten att använda kunskap om den kontext i vilken texten är författad, vilket skulle innebära att inta den *politiska läspositionen*. I det aktuella fallet nekar eleverna positionen. Vid något tillfälle erbjuds den *politiska läspositionen* mer explicit. Vid observation 2 frågar läsledaren elevgruppen vad en bild som en av karaktärerna föreställer sig (judar och hundar på en tågstation) alluderar till, och en elev svarar att karaktären tänker på Förintelsen och Andra världskriget. Här intar eleven den *politiska läspositionen* genom att läsa in ett historiskt skeende i sin tolkning av texten.

Sammanfattning – Läspositioner i klassrummet

Under lästillfällena är den *psykologiska läspositionen* den av läsledaren mest frekvent erbjudna, och även den som eleverna intar i de flesta fall. Eleverna undviker dock att relatera texten till sina egna, privata känslor och erfarenheter och därmed använda den som en källa till självinsikt. Vi återkommer i diskussionen med våra tankar om vad det kan bero på, men vi kan redan nu konstatera att läsledaren uppmuntrar eleverna att använda litteraturen just så. Det huvudsakliga samtalsinnehållet innebär istället mentalisering genom att eleverna tar karaktärers perspektiv. Även den *litteraturvetenskapliga läspositionen* erbjuds och intas, och i återkommande fall använder eleverna den *litteraturvetenskapliga* och *psykologiska läspositionen* i växelverkan. Under intervjun lyfter läsledaren att detta är en naturlig del av SR, vilket i viss mån talar emot det starka ställningstagandet mot stora delar av den *litteraturvetenskapliga läspositionen* i *Read to Lead* (se ovan s. 29). Den *politiska läspositionen* spelar en roll främst som ett sätt för läsledaren att lyfta in information som kan underlätta förståelsen av texten, och intas av eleverna enbart som svar på frågor med den funktionen.

Samtalsform i klassrummet

Fram till denna punkt har vi angående samtalsformen konstaterat att det inom SR-praktiken utnyttjas dialogiska strategier. Detta är för att uppmuntra deltagarna att närma sig texten och dela med sig av sitt möte med det lästa i gruppen. Vi har även konstaterat att det finns utrymme för dialogisk undervisning i skolan sett till hur svenskämnets styrdokument är formulerade. Med stöd i vår intervju med läsledaren, intervjun med de deltagande eleverna samt våra observationer frågar vi oss nu hur det ser ut i praktiken. Eller annorlunda uttryckt; bidrar SR till att skapa en dialogisk undervisningssituation när metoden prövas i skolmiljö?

För att undersöka om samtalsformen under SR-tillfällena var av dialogisk karaktär utgick vi från indikatorer som *autentiska frågor* och *uppföljning* men även samtalsriktning. Våra iakttagelser redovisas i följande två tabeller.

	SR-tillfälle 1	SR-tillfälle 2	SR-tillfälle 3	SR-tillfälle 4
Autentiska frågor Läsledare	25	20	19	22
Autentiska frågor Elever	0	2	5	1
Uppföljning Läsledare	9	11	14	11
Uppföljning Elev	0	3	17	2

Tabell 2. Sammanställning av antal autentiska frågor och uppföljning.

Det är tydligt att läsledaren vid samtliga tillfällen brukar autentiska frågor och uppföljning som strategier under litteratursamtalen vilket indikerar att läsledaren modellerar samtalen i riktning mot ett dialogiskt samtal. Det är även tydligt att eleverna vid SR-tillfälle 1, 2 och 4 i låg utsträckning

svarar med samma strategier. SR-tillfälle 3 utgör undantaget där eleverna i högre utsträckning använder uppföljning för att bygga vidare på, och stötta varandras resonemang.

Samtalsriktning	SR-tillfälle 1	SR-tillfälle 2	SR-tillfälle 3	SR-tillfälle 4
Läsledare-elev	19	7	2	4
Läsledare-grupp	22	38	31	25
Elev-elev	0	4	0	0
Elev-grupp	6	4	23	5

Tabell 3. Sammanställning av samtalsriktning.

Sett till vem som inleder och styr samtalen framkommer några intressanta punkter. För det första ser vi att läsledaren prövar olika strategier. Under SR-tillfälle 1 riktar sig läsledaren både till enskild elev och elevgrupp, för att sedan i större utsträckning rikta sig mot elevgruppen i helhet under resterande tillfällen. För det andra ser vi att elevinitiativet ökade markant under SR-tillfälle 3, vilket även speglas i den redan konstaterade ökningen av uppföljning.

Autentiska frågor

Vad gäller frågor är läsledaren mest aktiv under samtliga SR-tillfällen. Dessa frågor kännetecknas av att frågeställaren inte känner till svaret och tar främst form av frågor rörande deltagarnas tankar och känslor. I och med att läsledaren aktivt valt denna typ av frågor som strategi under lästillfällena är den höga andelen autentiska frågor från läsledaren inte överraskande. Frågor som exempelvis rör hur deltagarna upplever olika karaktärs agerande och motiv är vanligt förekommande.

När det kommer till elevernas autentiska frågor grundar de sig i viljan att förstå narrativet, samt i något fall för att söka bekräftelse för en lanserad tolkning. I de fall vi noterat riktas dessa frågor mot läsledaren:

Robin: Men alltså, var dom vänner med han som dog?

Läsledare: Nej det tror jag inte att dom var.

Aisha: Dom gick bara på samma skola.

Läsledare: Ja.

Robin: Så dom gick bara hem för att man fick gå hem?

Läsledare: Ja. Just det, precis.

Robin: Jaha okej.

Under detta meningsutbyte från SR-tillfälle tre framstår läsledaren som en auktoritet som bekräftar eller dementerar en tolkning, men vi ser även att meningsutbytet är mellan flera elever då en elev hjälper till att besvara frågan. Detta visar att eleverna använder varandra som en källa till kunskap vilket indikerar ett mått av flerstämmighet.

Uppföljning

När talaren knyter an till något som sagts tidigare är det en form av uppföljning och detta skedde genomgående under våra observationer. Inledningsvis är läsledaren drivande, men strategin spred sig och under tredje observationen användes den av såväl läsledare som deltagare. Denna aktiverades i synnerhet i diskussioner som rörde mentalisering. Att förstå vad som driver karaktärerna och deras känslor engagerade eleverna. Nedan följer ett utdrag som visar på uppföljning från en elev, men även läsledarens sätt att ställa autentiska frågor:

Läsledare: Det tycker jag är intressant, den här skillnaden mellan dem.

Robin: Mm...

Läsledare: Kan du säga lite, hur tänker du mer?

Robin: Ja, asså, jag vet inte riktigt.

Läsledare: Asså det här är ju liksom, nu är vi ute här och hittar på eller tänker...

Kim: Ja.

Läsledare:...så det är liksom inte så här sant eller osant, utan det är liksom mer vilka associationer och tankar man får.

Robin: Ja men jag fick också lite det där du sa att de är väldigt olika.

Läsledare: Mm.

Kim: Asså de tänker väldigt olika tror jag.

Läsledare: Mm, mm.

Kim: Han Rourke eller vad han hette... Han verkar så här väldigt impulsiv, känns det som.

Läsledare: Ja. Jag slog upp det där, jag tror, jag känner mig lite osäker, men Rourke tror jag, men vi vet.

Robin: Ja men nåt sånt.

Läsledare: Vi vet vem vi menar hur som helst.

Robin: Men att han är väldigt impulsiv. Och så känns som att han andra är lite mer så vuxnare och tänker liksom igenom det. Så tycker jag det känns, att de är lite olika på det sättet.

Läsledare: Det har du rätt i.

I detta utbyte återkopplar deltagaren till något läsledaren fört in tidigare och vidareutvecklar den tanken: från att två karaktärer är väldigt olika, till vad den olikheten ligger i. Passagen exemplifierar en strategi som blev vanligare under de senare SR-träffarna; att deltagarna återvänder till något som tidigare diskuterats och bygger vidare på det. Det visar även på hur läsledaren understödjer och uppmuntrar deltagarens inspel i diskussionen.

Deltagarperspektiv

Vi har konstaterat att graden av elevengagemang, och i förlängningen även graden av flerstämmighet, skiljer sig mellan de olika SR-tillfällena. Vad som avgjorde graden av engagemang är dock en fråga som återstår. Under intervjuerna med läsledare och eleverna framkom några möjliga förklaringar.

Läsledaren uttryckte under intervjun att frivilligheten ändrar förutsättningarna för SR i och utanför skolan. Frivillighet kopplas här samman med engagemang och intresse, vilka ses som nödvändiga för att SR ska fungera. För att SR ska bli meningsfullt måste deltagarna vara villiga att delta i meningsskapandet och i relation till de första tillfällenas låga samtalsengagemang från eleverna blir detta problematiskt för läsmetoden. Samtidigt menar läsledaren att återkommande SR-

tillfällen kan leda till att läsengagemang växer fram i gruppen. Detta exemplifieras av det ökade samtalsengagemanget vid det tredje tillfället. Dock avstannade denna utveckling vid det fjärde tillfället.

Läsledaren lyfter även att den *psykologiska läspositionen* som efterfrågas i SR kan utgöra ett hinder för samtalsformen och för elevengagemanget. Att sätta sig själv i relation till texten kräver en grad av mognad, distans och träning, vilket enligt läsledaren kan utgöra en både ovan och obekväm tankeoperation för ovana läsare. Denna osäkerhet kan göra att eleverna drar sig för att engagera sig under SR-tillfällena, men är i sig inte en anledning att avskryva SR som metod. Läsledaren menar att läsmetoden utgör bra träning i att inta den *psykologiska läspositionen*, vilket i sig ses som nödvändigt för att använda litteraturen för att förstå sig själv och andra. Både läsledarens inställning och det tredje SR-tillfället indikerar att SR kan användas för att väcka elevens läsengagemang och aktivera dem i förhållande till litteraturen, men visar samtidigt att det är en process.

En tredje faktor som påverkar hur väl SR fungerar är enligt läsledaren den sociala dynamik som finns i en skolklass. Om SR efterfrågar den personliga upplevelsen av texten och den fria associationen, behöver man också ta hänsyn till att klassrumsmiljön inte nödvändigtvis är en trygg plats att dela med sig av detta på. Detta gör att förutsättningarna för varje SR-tillfälle starkt kan påverkas av vilka elever som deltar, och deras föreliggande relationer.

De elever som uttalade sig under elevintervjun förhöll sig positivt till SR-tillfällena. Att det var lätt att komma till tals, att inte känna sig tvungen att bidra samt bristen på hemläsning lyftes som positiva aspekter. Eleverna menade även att högläsning och läsning som ett gemensamt projekt gjorde det både enklare och roligare att följa med i texten. Två aspekter som enligt eleverna avgjorde engagemanget var om de upplevde texten intressant och tillgänglig samt gruppens storlek; en mindre grupp ansågs öka engagemanget.

På frågan om det skiljer sig i hur läsledaren och läraren uppmanar till att prata om det lästa svarade en elev under fokusgruppsintervjun att ”det är mycket att det ska handla om att inget är rätt och fel typ. Man ska ju komma med saker som inte ens står i texten och tänka mycket själv.” Detta visar på att eleverna har uppfattat det som läsledaren ser som en viktig uppgift. Under intervjun med läsledaren formulerade hon ett av målen med SR som att ”det handlar ju hela tiden om att visa att

alla tolkningar kan se annorlunda ut för det vi vill uppnå är ju att så många som möjligt ska visa vad de fått ut av texten och att det är tillåtet att ha olika tolkningar.” Det har följaktligen vuxit fram en samsyn hos både läsledare och elever om vilken typ av engagemang som efterfrågas under lästräffarna.

Sammanfattning – Samtalsform i klassrummet

Under SR-tillfällena uppmuntrar läsledaren deltagarna till ett dialogiskt samtal genom strategierna *autentiska frågor* och *uppföljning*. Ett av fyra tillfällen kännetecknas av ett mer flerstämmigt samtalsklimat. Det finns en serie möjliga förklaringar till varför samtalet inte fick denna karaktär vid de övriga tillfällena. Deltagarnas ovana vid metoden, gruppens storlek och valet av texter är exempel på dessa.

Sammanfattning och diskussion

Följande avsnitt inleds med en kort sammanfattning av resultatet av vår undersökning för att förtydliga hur frågeställningarna har besvarats. Därefter följer en diskussion om möjliga förklaringar till vårt resultat, och om vilka möjligheter och begränsningar det finns för SR som metod för litteraturarbete i gymnasieskolan. Slutligen blickar vi framåt mot vilka vidare forskningsfrågor som väckts under vår studie och vad framtida forskning skulle kunna fokusera på.

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka SR:s möjligheter och begränsningar i svenskundervisning i gymnasieskolan. Följande sammanfattning utgår från de fyra frågeställningar som formulerades för att uppnå detta syfte, och följer den ordning i vilken de presenteras i inledningen:

- Vilka läspositioner efterfrågas i gymnasieskolans kursplaner i svenskämnet?
- Vilka läspositioner uppmuntras i SR?
- Vilka läspositioner erbjuds eleverna under SR-tillfällena och vilka väljer eleverna att inta?
- Vilka möjligheter och begränsningar medför den samtalsform som SR uppmuntrar för undervisning i gymnasieskolan?

Alla tre läspositioner efterfrågas i ämnets syfte, men enbart den *litteraturvetenskapliga läspositionen* efterfrågas i alla delar i alla tre kurser. Den *politiska läspositionen* återkommer i centralt innehåll och kunskapskrav för Svenska 2. Även om den *psykologiska läspositionen* är den som får mest utrymme i ämnets syfte återkommer den alltså endast i centralt innehåll och kunskapskrav för Svenska 1. Sett till läroplanens inbördes hierarki är det ändå motiverat att arbeta utifrån den *psykologiska läspositionen* även i Svenska 2 och 3, även om det inte är efterfrågat. Vår analys stämmer alltså överens med Nordbergs slutsats att de olika delarna av ämnesplanen behandlar skönlitteratur på olika sätt (Nordberg 2021, s. 64f). Dessutom bekräftar vår analys den diskursiva mångfald Ulfgard lyfter fram som problematisk (Ulfgard 2015, s. 156ff). Genom att efterfråga olika läspositioner finns en risk att läsningens mål blir så omfattande att valet av undervisningsmetod för litteraturarbetet försvåras.

Resultatet av analysen av *Read to Lead* gav för handen att den *psykologiska läspositionen* har en framskjuten position i SR. Även *textrörlighet*, som är en del av den *litteraturvetenskapliga läspositionen* fyller en central funktion i SR. Den *litteraturvetenskapliga* och den *politiska läspositionen* i övrigt saknar dock tydlig roll.

Detta innebär att SR, sett till läspositioner, kan fylla en plats i svenskundervisningen i gymnasieskolan. I och med att styrdokumentet främst efterfrågar den *psykologiska läspositionen* i Svenska 1, förefaller det mest lämpligt att arbeta med SR under denna kurs.

Med stöd i observationerna kan vi konstatera att SR även i praktiken främst erbjuder den *psykologiska läspositionen*, och att den *litteraturvetenskapliga läspositionen* spelar en viktig roll, framför allt avseende *textrörlighet*. Läsledaren erbjuder ofta eleverna att inta den *psykologiska läspositionen* genom att relatera texten till det egna livet och erfarenheten, men eleverna undviker detta. Istället intar eleverna den *psykologiska läspositionen* genom att sätta sig in i karaktärens situationer, tankar och känslor – alltså genom mentalisering.

Vi har kunnat konstatera att SR som läspraktik uppmuntrar ett dialogiskt samtal, samt att det dialogiska samtalet har en plats i undervisningen. Det innebär att det SR som metod stödjer skolans uppdrag. I praktiken genererade dock SR endast vid ett av fyra tillfällen ett dialogiskt samtal. Det innebär att SR som läspraktik kan behöva modifieras för att fungera i skolkontext. Vi återkommer till möjliga anledningar under vår diskussion, och förslag på hur SR kan iscensättas i skolan.

Diskussion

Shared Reading är en läspraktik som kommer med en filosofi om vad läsning kan vara och vad läsningen kan göra för läsaren. Att närma sig litteraturen gemensamt och tillsammans med andra undersöka vad den betyder för en själv är det som läspraktiken syftar till att möjliggöra. I vår undersökning har vi undersökt klassen, skolan och läspraktiken för att se om dessa är kompatibla, samt vilka problem och möjligheter som uppstår när SR prövas i denna nya kontext.

SR erbjuder ett svar på frågan ”Varför ska man läsa?”, vilken är en central fråga inom skolan. Det korta svaret som SR erbjuder är att det leder till personlig utveckling genom ökad förståelse för sig själv och andra. Utöver det fokuserar SR på nöjet i och lusten till läsning, vilket är centralt för elevers läsengagemang och relation till litteratur, även utanför skolans klassrum. Som nämndes i

uppsatsens inledning har OECD konstaterat att de elever som läser mycket generellt får högre resultat på PISA-testerna. Detta har lett till olika försök att öka elevers läsning i och utanför skolan, ofta med fokus på just att eleverna ska finna mening i läsningen. SR:s fokus på att deltagarna inse värdet i att använda litteratur för sin personliga och känslomässiga utveckling kan vara en väg dit.

Det är lätt hänt att läsning reduceras till vad man kan uppnå genom en välutvecklad läsfärdighet och att man därför övar på just läsfärdighet, utan att man för den sakens skull utvecklar förmågan att använda litteratur som källa till självinsikt och reflektion. Det är detta som Nordberg vänder sig mot när han skriver att den instrumentella läsningen riskerar att göra läsning till en meningslös elevaktivitet. Istället menar han att litteraturarbete som tar fasta på elevernas personliga läsning kan motivera dem att förskaffa sig de färdigheter som efterfrågas. Sett ur detta perspektiv svarar SR väl mot det Nordberg (2021) efterfrågar. SR:s mål är inte att deltagarna ska höja sina resultat i PISA-mätningar, men en konsekvens av SR kan vara att deltagarna gör just det. PISA som mätverktyg kan och har kritiserats, men den typen av läsförmåga som mäts är en framgångsfaktor i det svenska utbildningssystemet.

SR verkar därigenom fylla en viktig funktion, som också efterfrågas i skolans styrdokument. Samtidigt har modellen vissa begränsningar när den praktiseras i klassrummet och under loppet av vår studie har deltagarna och läsledaren uppmärksammat oss på några av dessa. Andra utmaningar har uppstått när vi ställt våra iakttagelser mot varandra.

Ett problem som följt oss sedan starten av undersökningen är konflikten mellan SR:s krav på frivilligt deltagande och skolans ofta obligatoriska arbetsmoment. SR består vanligen av grupper som valt att delta, och som är intresserade av att delta. Eleverna i vårt fall har valt att delta, men valet stod mellan SR och ordinarie undervisning. Det var metoden som uppsökte dem och inte tvärtom. SR-tillfällena blev med andra ord ett inslag i den obligatoriska undervisningen. Detta medför att det är svårt att uttala sig om frivilligheten i elevernas deltagande. Faktum är att eleverna under intervjun svarade att det inte var troligt att de, efter genomförd intervention, skulle delta i SR utanför skoldagen.

Läsledaren uttryckte under intervjun att frivilligheten förändrar förutsättningarna för SR i skolan. Frivillighet kopplas här samman med engagemang och intresse, vilka är nödvändiga för att SR ska fungera. Om deltagarna i en SR-grupp ger mycket lite respons på det lästa står metoden

förhållandevis handfallen som en konsekvens av den av SR premierade utgångspunkten i personlig respons från deltagarna. Deltagarna måste vara villiga att delta i meningsskapandet för att SR ska bli meningsfullt. Samtidigt menar läsledaren att detta engagemang sakta kan växa fram under SR-tillfällena.

Deltagarna kunde i vårt fall välja att inte delta i SR och istället ha ordinarie undervisning. Det innebär att det för eleverna finns valbarhet, även om frivilligheten är begränsad då det är ett val mellan två fasta alternativ. Detta har påverkat förutsättningarna för vår undersökning. Under de fyra tillfällena var det endast en elev som deltog vid samtliga tillfällen. Elever uppgav under intervjun att deltagande berodde på om de behövde arbeta med uppgifter inom den ordinarie undervisningen eller ej. Detta kan förklara de olika tillfällenas varierade deltagarantal, och gör det svårt att föra resonemang om progression mellan de olika tillfällena. Huruvida upprepade SR-tillfällen leder till ökat läsengagemang är därför svårt att belägga med tanke på hur vårt material ser ut. Dock visar vår undersökning på en ökad elevaktivitet från tillfälle ett till tillfälle tre.

En möjlig förklaring till deltagarnas tystnad under SR-tillfällena är att klassrummet som plats påverkar hur benägna elever är att engagera sig i samtal. I skolans undervisning är elever vana vid att kunna undvika att svara förutom i de fall läraren kräver det, vilket självklart är en utmaning för SR som uppmuntrar deltagandet, men aldrig bör kräva det. Om man likt Rosenblatt (2002) menar att skolans litteraturarbete tenderar att vara instrumentellt, så kan det ha utvecklats en vana hos eleverna att inte låta litteraturen komma nära. Att säga att en personlig läsning är både önskvärd och intressant leder inte nödvändigtvis till att deltagarna omgående känner sig bekväma att dela privata erfarenheter eller uppfattningar. I förlängningen handlar detta om vilken form av undervisning som bedrivs. Är eleverna vana vid att aktivt delta i kunskapande genom dialogisk undervisning borde det ligga närmare till hands att bidra med egna tankar. Omvänt är det naturligt att eleverna blir inaktiva i undervisningen om de är vana vid en mer monologisk undervisning där de inte är vana att bruka egna erfarenheter som utgångspunkt. Att vänja sig vid att använda sin egen erfarenhet och tolkning för att driva klassrumssamtal kräver att elever upplever flerstämmighet: att deras perspektiv är värda att lyfta, och kommer att tas på allvar.

SR utgår från läsarens personliga möte med texten, och att läsaren prövar sin förståelse genom att verbalisera den inför gruppen. Läsledaren lyfte under intervjun problemet med att grupper har sin egen dynamik, och att en skolklass ofta är svårläst. Det kan därför vara känsligt att verbalisera sina

åsikter och framför allt känslor inför gruppen, om man inte kan lita på att bli välvilligt lyssnad till. Detta kan vara en anledning till att den *psykologiska läspositionen* främst intogs i relation till mentalisering. Att sätta sitt eget liv i relation till det lästa var däremot något eleverna undvek. Det kan även förklaras med att det finns en upplevd klyfta mellan det personliga och det som efterfrågas i skolan, där det personliga inte har en tydlig plats. Läsledaren lyfte även förklaringen att tonårstiden är en turbulent period, och att det kräver en viss vana och teknik för att sätta sina upplevelser i relation till litteratur – något som är vanligt att elever inte ännu skaffat sig. Läsledaren menade dock att användningen av litteratur för att förstå sin tillvaro och verbalisera denna förståelse är ett kraftfullt verktyg för välmående och självutveckling. SR kan utgöra metoden att träna detta i skolsammanhang.

Ytterligare en aspekt är att SR i grunden inte är utformat med utbildning i åtanke. Om läraren agerar läsledare är det svårt för både läsledare och deltagare att bortse från att samtalen i någon mån utgör bedömningsunderlag. Rollerna i skolan är redan definierade och maktrelationen mellan lärare och elev riskerar att gå igen i relationen mellan läsledare och deltagare. Detta kan utgöra ett hinder för att låta läsningen och allas lika rätt till texten utgöra grunden för SR-mötet, eftersom läsledaren som lärare även är ansvarig för att värdera deltagarnas kompetenser och inte enbart stödja utbytet. Vidare finns det en potentiell rädsla hos lärare att göra allas tolkningar likvärdiga, och på så vis försvaga den egna auktoriteten i diskussionen. I någon utsträckning handlar detta om att läsledarens roll är att skydda samtalet och deltagarna (jämför *be kind*, se s. 4). I relation till detta är lärarens roll att i högre utsträckning förmedla en kanoniserad tolkningstradition. Även läsledaren framförde under intervjun ett snarlikt resonemang om skillnaden mellan lärar- och läsledarrollen. Läsledarens roll är att visa på, och hjälpa till att pröva, en mängd tolkningar.

SR:s funktionalitet i skolan är därför avhängigt litteraturundervisningens syfte. SR syftar, som tidigare påpekats, till att bygga relationer genom litteratur där litteraturen i sig sätts i fokus. Litteraturundervisningen i skolan ska även ta ett helhetsgrepp om litterära epoker, centrala verk och författarskap vilket kan innebära att en monologisk undervisningsform är lämplig. Detta pekar mot att SR inte kan ersätta all litteraturundervisning.

En annan aspekt av detta är att den *litteraturvetenskapliga läspositionen* som efterfrågas i styrdokumentet och som uppmuntras i SR tar fasta på olika aspekter av läspositionen. Inom SR är det textrörligheten som premieras, och i styrdokumentet är det förmågan att använda

litteraturvetenskapliga begrepp och analysmodeller. Dels innebär detta återigen att SR inte svarar mot allt det som styrdokumentet efterfrågar, dels aktualiserar det textrörlighetens funktion i den *litteraturvetenskapliga läspositionen*. Textrörlighet kan ses som förutsättningen för en litterär analys; att ställa olika delar av texten mot varandra för att nå en djupare förståelse för verket. Den textrörlighet som uppmuntras i exempelvis SR, kan därför utgöra en viktig förmåga som ligger till grund för det som styrdokumentet efterfrågar i övrigt.

Att använda SR i omfattande skala som arbetsmetod i skolan innebär även praktiska utmaningar. För det första är en förutsättning för SR att läsgrupperna är mindre än de flesta skolklasser, vilket innebär att klassen behöver delas. Eftersom lästräffarna är återkommande medför det vissa schematekniska bekymmer. För det andra behöver aktörer inom skolan vidareutbilda sig till läsledare, vilket både ska bekostas och administreras. För det tredje aktualiseras frågan om vem som agerar läsledare. Vi kan tänka oss att lärare i svenska och engelska kan hålla SR-träffar inom ramen för sina ämnen (denna undersökning baseras på att testa just SR inom ramen för svenskämnet), men vi kan även se att SR kan ha sin roll utöver ordinarie undervisning, exempelvis i anslutning till skolbiblioteken eller som skolsatsning för att stödja litteraturläsning utanför svenskundervisningen.

En möjlighet är att se SR som en verktygslåda för litteraturarbete och noggrant välja ut de mest effektiva verktygen för litteraturarbete i skolan. Här vill vi lyfta några strategier som vi har noterat fungera väl, och som har stöd i den tidigare forskningen.

Under samtalen har vi noterat att läsledaren visar vägen för diskussionen genom att vara en förebild. Detta finns uttryckt i *Read to Lead* under ledorden *be kind* och tar då fasta på att visa ett ärligt intresse för såväl litteraturen som för deltagarnas möte med den. Denna öppenhet och nyfikenhet speglas bland annat i hur läsledaren använder sig av uppföljning som strategi och i synnerhet under det tredje tillfället då vi såg att denna strategi i hög grad under samtalet övertogs av deltagarna. Att låta litteraturarbetet utgå från eleverna och bjuda in deras röster är ett sätt att modellera en relation till litteratur som påminner om Eaglestones syn på litteraturarbete som en pågående dialog (Eaglestone 2019, s. 6). Det uppmuntrar eleverna till att både upptäcka och utnyttja att de har en egen röst i denna konversation.

Läsledarens modellering kan fylla fler funktioner. Utöver att modellera samtalet för att uppnå flerstämmighet noterade vi under observationerna hur läsledaren genom respons på elevers kommentarer visar hur ett resonemang om det lästa kan byggas upp. Läsledaren repeterar elevernas resonemang på ett sätt som gör de olika delarna explicita. På så sätt får eleverna se hur deras tankar kan formuleras på ett sätt som redovisar varje del i processen. Ett exempel på detta är när en elev beskriver en karaktär som överdriven, och läsledaren bygger på detta med att ge två exempel från texten när karaktären överreagerar på upplevda skymfer. Att genom goda exempel visa elever hur en bra uppgiftslösning kan se ut är en vanlig och effektiv strategi i undervisning, och används naturligt inom SR.

Vidare lyfte elever att den gemensamma läsningen har flera fördelar. Exempelvis att läsningen sker både högt och på plats. Flera elever menade i fokusgruppsintervjun att detta gjorde läsningen lätt och rolig att följa med i, då den annars upplevs som betungande. Dessutom uppmärksammade eleverna att frivilligheten vad gäller deltagande i samtalet var en befrielse, då de inte upplevde sig tvingade att svara på något. Som tidigare nämnt kan detta innebära svårigheter om det betyder att eleverna inte deltar alls, men från elevernas synpunkt är avsaknaden av tvång alltså positivt. Känslan av att delta på eget initiativ bör inte underskattas, och utmaningen bör istället vara att skapa den miljö och det engagemang som leder till frivilligt deltagande. Eleverna lyfte under intervjun att de upplevde att det inte fanns några korrekta tolkningar, vilket underlättar deltagandet, eftersom de inte riskerar att ge fel svar. Detta kan kontrasteras mot vår tidigare förklaringsmodell: deltagarna undviker att relatera litteraturen till det egna livet eftersom det är riskabelt att vara för personlig i klassrumssituationen. Istället stödjer det läsledarens tolkning till varför eleverna inte intar hela den *psykologiska läspositionen*: det är en fråga om mognad och förmåga, snarare än bekvämlighet med gruppen.

Att göra läsningen till ett gemensamt projekt har vi tidigare konstaterat vara ett sätt att göra litteraturundervisningen meningsfull för eleverna och därmed mer ändamålsenlig. Vi har under vår undersökning konstaterat att SR i teorin kan åstadkomma detta, och våra observationer indikerar samma sak. Genom att eleverna tar stöd i varandra för att förstå texten i fråga blir läsningen en gemensam ansträngning. I likhet med Steenbergs undersökning (Steenberg et al. 2021, s. 248f) visar även vårt resultat hur läsledaren spelar en viktig roll som stöd i denna process. Eleverna och läsledaren använder varandras tankar som utgångspunkt för sina egna, både när det gäller att

kontrahera och att bygga vidare på resonemang. Läsledaren som modellerar detta stöd spelar inledningsvis en mycket central roll och efter hand tar eleverna efter. Läsledarens roll fortsätter att vara viktig för att stödja eleverna, då hennes agerande är ett medvetet val, medan elevernas likartade agerande är en potentiell och önskvärd om än inte nödvändig konsekvens av samtalsmetoden.

Vi har i vår undersökning delat upp litteraturarbetet i tre läspositioner. Denna uppdelning har varit ändamålsenlig för att undersöka vårt material, men olika delar av materialet har erbjudit olika hårt motstånd. Att undersöka styrdokumentet var relativt enkelt, men att använda läspositionerna som prisma under våra observationer visade sig svårare. En viktig anledning till detta är att gränserna mellan de olika läspositionerna suddas ut när litteraturarbetet omsätts i praktiken. Deltagarna rör sig snabbt mellan positionerna och det är inte alltid tydligt om det är den *litterära läspositionen* som föregår den *psykologiska* eller vice versa. Att läspositionerna är tydliga i teorin, men mer diffusa i praktiken, visar på att analys av läsning och samtal om det lästa är en komplex verksamhet. Det visar även att eleverna i någon mån växlar mellan litterär analys och personlig tolkning i litteraturarbetet, vilket är något som både Ulfgard (2015) och Nordberg (2021) efterlyser.

I SR uppfattas läspositionerna i viss mån som konkurrerande. Den *litteraturvetenskapliga* och *politiska* ses som potentiella hinder för den *psykologiska läspositionen*, vilken är den inom SR premierade. I *Read to Lead* identifieras den *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositionen* med hur man är van vid att arbeta med litteratur från skolan. Risken med detta enligt *Read to Lead* är att kunskap *om* litteratur, vilket utmärker den *litteraturvetenskapliga* och *politiska läspositionen*, kan uppfattas ge tolkningsföreträde i litteraturarbetet. Därmed distanseras de som uppfattar sig sakna kunskap *om* litteratur från texten. I ett skolsammanhang kan detta bero på att eleverna är vana vid att kommentarer till texten bör komma ur en *litteraturvetenskaplig* eller *politisk* läsposition för att vara värda att dela med andra. Därmed blir det mindre troligt att eleverna intar den *psykologiska läspositionen*.

Denna konkurrens mellan läspositioner förefaller icke-konstruktiv om man har Nordbergs synsätt i åtanke. Istället för att acceptera motsättningen bör den upplösas i en syntes. Detta är också vad Torell (2002) kommer fram till i sin undersökning av läskompetenser. Han menar att en utvecklad läsförmåga karaktäriseras av en balans mellan de olika delarna, och att ett överdrivet fokus på

endera extrem ligger i vägen för elevers läsutveckling. En slutsats från vårt resultat, där positionerna verkar överlappa och samspela, är att SR framstår som en läspraktik där samverkans potential kan realiseras. I likhet med Ohlssons studie, som analyserar meningsskapandet i SR med hjälp av Langers begrepp och konstaterar att deltagarna använder olika meningsskapande strategier (Ohlsson et al. 2018), visar vår undersökning att deltagarna gör bruk av olika läspositioner i arbetet med texten.

SR som läspraktik för med sig krav som skolan har svårt att tillgodose, och vi förhåller oss därför osäkra på om den i sin helhet är lämplig att tillämpa i undervisningen. Däremot har praktiken egenskaper som vi sett fungera väl, och som vi funnit stöd för inom litteraturen. Att göra läsningen till ett gemensamt projekt, och att utgå från elevernas förståelse och närmiljö tror vi är viktiga grepp för att aktualisera läsningen för eleverna. I läsning som gemensamt projekt ryms även att som lärare placera sig på samma nivå som eleverna och tillsammans möta texten, vilket kan vara en utmaning men även utgöra en nyckel för att göra litteraturarbetet i klassrummet till en praktik som uppmuntrar till ett dialogiskt klassrum.

Undervisningen i skolan kommer alltid att existera på ett spektrum mellan dialogisk och monologisk. Vissa moment är lämpade för en monologisk form och det är i sig inget problematiskt, men de vinster den dialogiska undervisningen för med sig i form av elevengagemang innebär att det är väl värt ansträngningen. Litteratursamtal i undervisningen är redan en flitigt brukad metod för litteraturarbete, men samtal är inte en garant för flerstämmighet. Genom att inspireras av hur SR tränar oss i att använda och samtala om litteratur kan undervisningen bli genuint meningsfull för eleverna.

Framåtblick

Gymnasieskolan står återigen inför förändring. Höstterminen 2025 planeras kursbetygen försvinna till förmån för ämnesbetyg. Detta för att göra skolgången såväl som inläringen mer inriktad på slutmålet, snarare än delmålen (Utbildningsdepartementet 2021, s. 73f). Det medför rimligtvis att läraren får längre tid för att samla in ett heltäckande bedömningsunderlag, vilket i sin tur innebär att det frigörs undervisningstid som kan läggas på moment som inte lämpar sig för bedömning, som exempelvis SR. Vidare innebär förändringen en ännu inte fastställd omformulering av styrdokumentet, vilket i sig förändrar en av utgångspunkterna för vår genomförda analys. Detta

kan både möjliggöra och försvåra att motivera SR i skolsammanhang, och utgör en naturlig utgångspunkt för kommande studier.

Vi har tidigare nämnt vår studies begränsade omfång, då observationerna enbart skedde vid fyra tillfällen och deltagarna utgjordes av elever från samma klass. Det är rimligt att anta att utfallet påverkas av elevgruppens bakgrund och skolans inriktning. För att fördjupa förståelsen för de problem och möjligheter som SR medför när metoden omsätts i undervisning, behövs studier som sträcker sig både över längre tid och med en bredare variation deltagare. Denna studie fokuserar på gymnasieskolan, men det finns goda anledningar att pröva SR:s potentiella roll i grundskolan. Inte minst då den nya kursplanen för svenska i högstadiet som börjar gälla höstterminen 2022 har gemensam läsning som en del av det centrala innehållet. En annan fråga som denna undersökning har väckt är textvalets påverkan på förutsättningen för dels de läspositioner som erbjuds och intas, dels deltagarnas engagemang. Sett till läspraktiker är det även intressant att undersöka relationen mellan tyst läsning, högläsning och gemensam läsning för att se om samma strategier aktiveras och om litteraturarbetets karaktär förändras.

Vår förhoppning är att Shared Reading ska finna sin väg in i den svenska skolan, som hel metod eller inspiration för att bedriva en meningsfull och engagerande litteraturundervisning. Vi vet i alla fall att vår syn på vad det är och kan vara att arbeta med litteratur har förändrats, och det kommer vi ta med oss in i våra klassrum.

Källförteckning

Opublicerade källor

Ljudinspelad intervju med läsledare. 07/04/2022

Ljudinspelad intervju med elever. 21/4/2022

Ljudinspelad observation. 31/3/2022

Ljudinspelad observation. 21/4/2022

Observationsanteckningar. 3/3/2022, 17/3/2022, 31/3/2022, 21/4/2022

Publicerade källor

Alinder, Tomas (2022). Shared Reading i svensk gymnasieskola: läsledarens roll och metodens möjligheter. Examensarbete, Utbildningsvetenskap. Lund: Lunds universitet. [Tillgänglig via LUP Student Papers]

Barajas, Katarina Eriksson; Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Billington, Josie; Farrington, Grace; Lampropoulou, Sofia, et al. (2016a). A comparative study of cognitive behavioural therapy and shared reading for chronic pain. *Med Humanit* 2016(1): s. 1–11. doi: 10.1136/medhum-2016-011047.

Billington, Josie; Longden, Eleanor & Robinson, Jude (2016b). A literature-based intervention for women prisoners: preliminary findings. *International Journal of Prisoner Health* 12(4): s. 230–243. doi: 10.1108/IJPH-09-2015-0031.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Eagleton, Robert (2019). *Literature: why it matters*. Cambridge, UK: Polity.

Longden, Eleanor; Davis, Philip; Carroll, Janine; Billington, Josie & Kinderman, Peter (2016). An evaluation of shared reading groups for adults living with dementia: preliminary findings. *Journal of Public Mental Health* 15(2): 75–82. doi: 10.1108/JPMH-06-2015-0023.

Lundin, Immi (2019). *Shared Reading, delad läsning, gemensam läsning: kärt barn har många namn eller vad är det för märkvärdigt med att läsa högt tillsammans?* Malmö: Region Skånes kulturförvaltning.

Nilson, Eva (2017) *Att skapa en läsare: läsarter och läsare av litterär text i svenskämnet nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-139070>

Nordberg, Olle (2020). *Litteraturdidaktik: teori, praktik, relevans, potential*. Första upplagan Stockholm: Liber.

Nordberg, Olle (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, 15(2), s. 63–84.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Hämtad 2022-05-17 <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Ohlsson, Anders; Ingemansson, Mary; Forslid, Torbjörn; Grell, Henrik; Gustafsson, Anna W; Järholm, Kajsa & Rivano Fischer, Marcelo (2018). Book talks among people with chronic non-cancer pain: literary meaning making in a shared reading group. *Working Papers in Medical Humanities*, 4(1).

Rosenblatt, Louise Michelle (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur (i original *Literature as Exploration* (1938))

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011a). *Läroplan för svenska*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2022-05-06, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2022-05-16, från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf

Skolverket (2018). *Betyg och betygsättning. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Steenberg, Mette; Christiansen, Charlotte; Dalsgård, Anne Line; Stagis, Anne Maria; Ahlgren, Liv Moeslund; Nielsen, Tine Lykkegaard; Ladegaard, Nicolai (2021). Facilitating Reading Engagement in Shared Reading. *Poetics Today*, 42(2), s. 229–251. doi: 10.1215/03335372–8883234

Steenberg, Mette & Ladegaard, Nicolai (2017). Guidet fællelæsning: litterær-æstetisk sundhedsfremme. I Jensen, Anita. (red.) *Kultur og sundhed: en antologi*. Århus: Turbine Akademisk, s. 175–190.

The Reader (u.å.). *Read to Lead. Course handbook*. Andra upplagan.

The Reader (2022a). *Our Impact*. Hämtad 2022-05-16 från <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/our-impact/>

The Reader (2022b). *What we do*. Hämtad 2022-05-16 från <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/>

Torell, Örjan (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture] / Örjan Torell (red.)*. Institutionen för humaniora, Mithögskolan (Rapport / Institutionen för humaniora, Härnösand och Östersund: 12).

Ulfgard, Maria (2015). *Lära lärare läsa: om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.

Utbildningsdepartementet (2021). *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla elevers kunskaper*. (2021/22:36). Stockholm: Regeringskansliet.

Varga, Anita (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2017(2), s. 103–129.

Zunhammer, Matthias; Halski, Agnes; Eichhammer, Peter; Busch, Volker (2015). Theory of Mind and Emotional Awareness in Chronic Somatoform Pain Patients. *PLoS One*, 10(10): e0140016. doi: 10.1371/journal.pone.0140016.

Bilaga 1 – Observationsschema

Observation nr:
Närvarande:
Läsledare:

Datum:
Utförare:

	Psykologisk läsposition	Litteraturvetenskaplig läsposition	Politisk läsposition	Övrigt
Textrespons elev Spontant/styrt				
Uppmaning av läsledare				

Samtalsavbrott:

Övriga iakttagelser:

Observation nr:
Närvarande:
Läsledare:

Datum:
Utförare:

	Läsledare - elev	Läsledare - grupp	Elev -grupp	Elev - elev
Samtalsparter (Inledning)				
	Autentiska frågor	Uppföljning		
Läsledare				
Elev				

begreppsdefinitioner

Den psykologiska läsposition

- 1) Den respons på det lästa som berör och angränsar till elevens egen närmiljö och/eller självbild.
- 2) De utsagor som kräver tolkning av karaktärens känslor eller förståelse för dess livsvärld.

Den litteraturvetenskapliga läspositionen

1. Den respons på det lästa som använder sig av en litteraturvetenskaplig begreppsapparat (implicit/explicit).
2. De utsagor som kräver en analys av textens inre logik.

Den politiska läspositionen

1. Den respons på det lästa som berör texten i relation till bredare samhällsfrågor.
2. De utsagor som sätter verket i en historisk eller ideologisk kontext.

Övrigt

Utsagor som berör litteraturen men som inte låter sig kategoriseras i ovanstående kategorier.

Samtalsparter

Hur litteratursamtalet startar och vem som initierar samtal och samtalsriktning.

Autentiska frågor

Att frågorna är formulerade på så sätt att den som frågar inte känner till svaren.

Uppföljning

Att samtalsfortsättningen relaterar tillbaka på tidigare samtal.

Bilaga 2 – Intervjuguide, läsledare

1. Orientering

Berätta lite mer konkret vad vi gör och tacka för att hon ställde upp.

Syftet med intervjun – läsledarens bild i egenskap av expert, och fördjupade frågor till observationerna.

Berätta att materialet hanteras konfidentiellt, och att hon kommer anonymiseras.

Fråga om tillåtelse att spela in.

Några frågor innan vi börjar?

Inledning. Vill du berätta mer lite mer om dig själv och din bakgrund? Som jag förstått det har du både arbetat som kulturjournalist och litteraturvetare vid LU?

2. Läsledarens relation till SR

Övergång. Vi vet att du tidigare har intresserat dig för boksamtalet.

Hur kommer sig att du blev läsledare?

Har du någon relation till *The Reader Organisation*?

Vad är det SR erbjuder som fått dig att engagera dig i läspraktiken?

Vilka grupper arbetar du med/har du arbetat med?

Har du hållit SR vid skolor tidigare?

Om ja, var och med vem?

3. SR i och utanför skola

Sett till de läspass vi haft här och din tidigare erfarenhet, skiljer sig SR på skola mot andra grupper? (och mellan skolor och klasser?)

Vad är det som skiljer sig?

SR har beskrivits som antiakademisk, kan det ha något att göra med detta?

Hur påverkar deltagargruppen samtalen och din roll som läsledare?

(Ser du några hinder för SR i skolan? Ser du några möjligheter?)

4. Strategier och mål inom SR

Övergång. Fokus på läsledarens strategier och metodologiska val.

Vilka verktyg/strategier använder du?

Är det någon strategi som du använt som visat sig vara mer eller mindre effektivt?

Upplever du att du kan dra nytta av att vara bevandrad i litteraturvetenskap?

Efter det andra passet pratade du om att du funderade på att anpassa din roll som läsledare till den här gruppen? Att testa andra strategier?

Vid några tillfällen gjorde eleverna tolkningar som vi inte hade gjort, (exempelvis Marcel och kärlekstriangeln) hur bemöter man det på ett bra sätt? (Behöver man vakta litteraturen, försvara den från missförstånd?)

Pulse points, alltså var man väljer att stanna läsningen. Hur identifierar du dem, och hur (om alls) brukar du dem under läspasset?

Sett till skolan, vilken del av SR är det viktigaste som du vill behålla och förmedla? eller tillspetsat, vad är SR:s mål? (pudeln's kärna)

5. Avslutning

Är det något du vill tillägga?

Är det något som vi borde fråga men inte frågat än?

Tack för möjligheten att ställa dessa frågor till dig.

Bilaga 3 – Intervjuguide, deltagarintervju

1. Orientering

Berätta om syftet med intervjun och tacka för möjligheten att prata med dem.

Hur intervjun kommer gå till.

Materialet hanteras konfidentiellt och ni anonymiseras.

Fråga om tillåtelse att spela in.

Har ni några frågor innan vi börjar?

2. Upplevelser av insatsen

Vad har ni tyckt om att läsa ihop på det här sättet?

- Roligt?
- Svårt?
- Har det gått bra att hålla fokus? Eller har det varit lätt att sväva iväg?
- Har det känts lätt att delta? Eller svårt att komma till tals?
- Varför? Håller alla med?

Upplevde ni en förändring över tillfällena? Vad?

- Delaktighet?
- Svårighet?

Vilken text tyckte ni bäst om?

- Vad var bra med den?
- Vad var mindre bra med de andra?

3. SR vs reguljär undervisning

Har det varit en skillnad mellan de möten vi haft och hur ni har arbetat med med litteratur innan i skolan? Om ja, utveckla? Om nej, vill ni berätta mer om hur ni brukar arbeta med litteratur?

Tycker ni att det är en skillnad mellan hur er lärare och läsledaren för samtal? Vad?

Kommer ni ta med er något från dessa tillfällen? Till framtida läsning, i och utanför skola?

Var fikat viktigt?

4. Avslutning

Har ni några frågor som ni vill ställa till oss efter intervjun?

Tack så hemskt mycket!

Bilaga 4 – Informations och samtyckesblankett

Härmed inbjuds du att delta i forskningsstudien

Shared Reading i svenskundervisningen.

I denna forskningsstudie, som kommer att starta 24/2 2022 och pågå till den 1/6 2022, ska ämneslärarstudenter från Lunds universitet beskriva och undersöka möjligheten att använda

Shared Reading–metodiken i litteraturundervisningen på gymnasieskolan.

Shared Reading har utvecklats av forskare vid University of Liverpool. Deltagarna (5–8 personer) träffas utan några förberedelser i förväg och lyssnar på när en läsledare läser högt med pauser där man kan tala om det man hört. Alla har texten framför sig och kan följa med medan man lyssnar. Samtalet handlar både om texten och om känslor och tankar den väcker. *Shared Reading* används inom en rad olika sammanhang, bland annat inom sjukvården i Storbritannien och kan enligt beprövad erfarenhet och tidigare forskning stärka välbefinnandet hos deltagarna.

Den här studien är av pilotkaraktär och syftar till att utvärdera möjligheten att använda *Shared Reading* i svenskundervisningen. Studien söker svar på frågan vilka möjligheter och begränsningar den här metoden har. Undersökningen kommer också att studera läsledarens roll och söka svar på frågan vad hen faktiskt gör och betyder i en *Shared Reading*–grupp.

Ämneslärarstudenterna kommer under studien att samla in material genom observationer, ljudinspelningar, enkäter samt intervjuer.

Vad innebär det att delta?

Som deltagare i studien kommer du att

- delta i fyra Shared Reading–tillfällen på lektionstid följande torsdagar: 3/3, 17/3, 31/3 och 21/4
- delta i ljudinspelning i någon eller några av träffarna
- bli intervjuad enskilt eller i grupp efter det sista tillfället
- besvara en enkät.

Deltagandet är inte betygsgrundande.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig. Denna information kommer från observationerna, ljudinspelningarna, intervjuerna och enkäterna.

Denna information kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av den. Informationen om dig kommer att pseudonymiseras. Endast ämneslärarstudenterna och den projektansvarige kommer att ha tillgång till informationen.

Hur får jag information om resultatet av projektet?

Studien kommer att redovisas i form av två examensarbeten på Ämneslärarutbildningen, Lunds universitet samt eventuell på vetenskapliga konferenser och artiklar i vetenskapliga tidskrifter.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför.

Ansvarig för projektet

Ansvarig för projektet är Anders Ohlsson, Språk- och litteraturcentrum.

Samtycke till att delta i projektet

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i projektet Gemensam högläsning och socialt samspel.

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Projektansvarig
Anders Ohlsson, professor
Avd. för litteraturvetenskap
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet