



RATING INQUIRY DIALOGUE ABOUT LITERATURE

En praktisk guide till observationer av lärarledda litteratursamtal. Forskningen bakom modellen, elva praktiker i fokus, principer för bedömning och återkoppling till läraren.

Den här guiden beskriver elva centrala praktiker i lärares ledning av utforskande och fördjupande litteratursamtal. Här beskrivs också en del av den forskning som ligger till grund för dessa elva praktiker.

Vad fokuserar vi på i

KLASSRUMS- OBSERVATIONER

av lärarledda litteratursamtal?

M. Tengberg, M. Johansson, M. Sønneland, M. Wejrum,
G. B. Skar & A. Biörklund

Den här studien finansierades av Skolforskningsinstitutet.





UTFORSKANDE OCH FÖRDJUPANDE LITTERATURSAMTAL

En guide till lärarledda helklassamtal
om utmanande litterära texter

Läs mer om
UTFORSK



VAD FOKUSERAR VI PÅ I KLASSRUMSOBSERVATIONER AV LÄRARLEDDA LITTERATURSAMTAL?

Detta material utgör en bilaga till lärarhandledningen *Utforskande och fördjupande litteratursamtal*. Såväl lärarhandledningen som denna observationsguide har utarbetats inom ramen för forskningsprojektet *Utforskande och fördjupande litteratursamtal* (UTFORSK), som finansierades av Skolforskningsinstitutet åren 2022–2024. Projektet är ett samarbete mellan Karlstads universitet, Linköpings universitet, Universitetet i Stavanger, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet och Karlstads kommun.

ISBN 978-91-7867-514-2 (tryck)

ISBN 978-91-7867-515- (pdf)

<https://doi.org/10.59217/aqmo7290>

Vad är Rating Inquiry Dialogue about Literature?

För att tydliggöra hur en lärare kan skapa goda förutsättningar för utforskande och fördjupande litteratursamtal har vi konstruerat observationsguiden *Rating Inquiry Dialogue about Literature* (RIDL). I den här foldern beskriver vi de praktiker, eller samtalskvaliteter, som RIDL tar fasta på. Syftet med RIDL är dels att utifrån observationer av litteratursamtal kunna göra riktade och nyanserade bedömningar av olika kvaliteter i samtalet, dels att sätta ord på kvalitativa skillnader i sättet att använda en viss strategi i samtalet.

Ingen enskild observationsguide kan omfatta alla tänkbara samtalskvaliteter eller alla produktiva strategier som en lärare eller en elevgrupp kan använda sig av. Det vore omöjligt. RIDL inkluderar ett urval av aspekter som tidigare forskning framhållit som betydelsefulla och som många lärare och elever själva menar främjar utforskande och fördjupande litteratursamtal.

I RIDL riktas uppmärksamheten mot fyra områden (eller dimensioner) av lärarledda litteratursamtal i skolan. Tidigare forskning har visat att dessa fyra dimensioner är särskilt viktiga för stimulera ett rikt meningsutbyte mellan eleverna och för att klassen tillsammans ska få en djupare förståelse för den skönlitterära texten.



Figur 1. Fyra dimensioner i RIDL

De fyra dimensionerna inkluderar i sin tur två eller flera praktiker. Totalt innehåller RIDL elva olika praktiker. Dessa praktiker definierar helt enkelt de fyra dimensionerna och utgör konkretiseringar av vad det vill säga att exempelvis ”utforska olika perspektiv tillsammans” (dimension 1 Mångfald av perspektiv) eller att vara ”tydliga i våra beskrivningar av egna och andras tolkningar” (dimension 2 Tydlighet).

RIDL UPPMÄRKSAMMAR BÅDE LÄRARES OCH ELEVERS DELTAGANDE

De praktiker som lyfts fram i RIDL handlar både om lärarens ledning av samtalen – alltså det läraren gör för att stötta och utmana eleverna – och om elevernas utforskande samarbete – alltså elevernas samarbete för att förstå och skapa mening i texten. Det betyder att för var och en av de elva praktikerna finns kvalitativa beskrivningar och konkreta exempel på både lärar- och elevnivå. Vi beskriver helt enkelt vad en lärare respektive en grupp elever gör när den eller de på ett kvalificerat sätt tillämpar en viss praktik i samtalet. Det kan exempelvis handla om att läraren uppmuntrar till att olika perspektiv på texten kommer fram i diskussionen (Praktik 2), eller att det är eleverna som på egen hand bidrar till att olika perspektiv på texten blir belysta.

SKALA FÖR BEDÖMNING

I vilken grad de olika praktikerna tas i bruk under samtalet bedöms på en sexgradig skala som utgår från tre kategorier: *Inte ännu*, *På väg* respektive *Avancerad*. I kolumnen *Avancerad* längst till höger ges en generell beskrivning av vad en lärare gör som effektivt använder sig av en viss praktik i sin samtalsledning. Nedanför ges konkreta exempel för att illustrera hur detta kan låta i klassrummet. På samma sätt beskrivs längre ned i kolumnen *Avancerad* vad elever gör som effektivt tillämpar samma praktik. I mittenkolumnen *På väg* ges på motsvarande sätt först en generell beskrivning och därefter konkreta exempel på hur det kan se ut i ett samtal när lärare respektive elever använder sig av delar av en viss praktik, men inte helt når upp till den avancerade nivån. I den första kolumnen *Inte ännu* anges oftast att lärare respektive elever inte alls eller endast i mycket begränsad utsträckning använder sig av praktiken ifråga.

Klassrumsexemplen som används för att illustrera de olika nivåerna är i första hand hämtade från ett samtal i en gymnasieetta om Katherine Mansfields novell ”Trädgårdsfesten”. Några ytterligare exempel är hämtade från högstadielklasser som diskuterar några av de rekommenderade novellerna i lärarhandledningen.

	1	Inte ännu	2	3	På väg	4	5	Avancerad	6
Lärare	(...)			(...)				Generell beskrivning av lärarens agerande när den enskilda praktiken tillämpas på avancerad nivå	
Elev	(...)			(...)				Generell beskrivning av elevers agerande när den enskilda praktiken tillämpas på avancerad nivå Exempel från klassrummet	

Figur 2. Sexgradig skala för bedömning av praktiker

Man kan alltså se den sexgradiga skalan som en tregradig skala där varje nivå är indelad i ytterligare två nivåer. En observatör som bedömer att den undervisande läraren endast delvis tar en specifik praktik i bruk (bedömningen hamnar då i mittenkategorin *På väg*) får ta ställning till om detta delvisa bruk ligger närmare den högre nivån (*Avancerad*), vilket betyder att det ska vara en 4:a, eller om det delvisa bruket ligger närmare den lägre nivån (*Inte ännu*), vilket betyder att omdömet ska vara en 3:a.

DIMENSIONER OCH PRAKTIKER I OBSERVATIONSGUIDEN

I figur 3 återges samtliga dimensioner och praktiker i RIDL.

Dimension	Praktik	Exempel på lärarens agerande
1. Mångfald av perspektiv	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dela på ansvaret 2. Diskutera alternativ 	<p><i>Nu kan du utse nästa person, Johanna.</i></p> <p><i>Vilken del av det som kommit upp hittills håller du inte med om?</i></p>
2. Tydlighet	<ol style="list-style-type: none"> 3. Förtydliga perspektiv 4. Koppla samman tankar och idéer 5. Sammanfatta 	<p><i>Jag hör att du säger... Är det vad du menar?</i></p> <p><i>Hur hänger det ihop med det Fatima sa?</i></p> <p><i>Var är vi nu? Låt oss sammanfatta vad vi har sagt hittills.</i></p>
3. Fokus på tolkning	<ol style="list-style-type: none"> 6. Ta utgångspunkt i öppna och centrala frågor 7. Använda texten som referenspunkt 8. Undersöka språk, stil och berättande 9. Utforska öppenhet och mångtydighet 	<p><i>Idag är vår centrala fråga...</i></p> <p><i>Hur vet vi det egentligen? Framgår det av texten?</i></p> <p><i>Framgår det nånstans ur vems perspektiv historien berättas?</i></p> <p><i>Finns det flera sätt att tolka hur Laura ser på klasskillnaden mellan familjerna?</i></p>
4. Fokus på etik och värden	<ol style="list-style-type: none"> 10. Utforska värdedimensioner i texten 11. Kritiskt granska värdedimensioner 	<p><i>Gör familjen rätt som genomför festen trots dödsfallet?</i></p> <p><i>Men ska man ALLTID säga sanningen – även när det riskerar att såra andra?</i></p>

Figur 3. Dimensioner och strategier i RIDL

Den första dimensionen *Mångfald av perspektiv* handlar om värdet av att diskussionen skapar utrymme för flera olika röster och på det viset möjliggör flera olika perspektiv på den lästa texten. För läraren är det extra viktigt att successivt låta eleverna vara med och ta ett större ansvar samtalet (fokus i praktik 1). Men det handlar också om att uppmuntra konkret till att olika perspektiv eller tolkningar kommer fram i diskussionen (fokus i praktik 2).

Den andra dimensionen *Tydlighet* handlar om att lärare och elever gör tankegångar och idéer tydliga och begripliga för deltagarna i samtalet, men också om att olika idéer knyts till varandra, exempelvis genom att understryka hur uppfattningar antingen liknar eller skiljer sig från varandra.

De två första dimensionerna riktar i stor utsträckning uppmärksamhet mot samtalets form, det vill säga hur läraren och eleverna talar med varandra. I de följande två dimensionerna är uppmärksamheten snarare riktade mot innehållet i det som sägs, det vill säga vilka perspektiv på texten som står i fokus för samtalet. I den tredje dimensionen *Fokus på tolkning* handlar det om i vilken grad samtalet tar fasta på öppna och centrala tolkningsfrågor och undersöker texten som ett estetiskt verk med möjlighet till olika betydelser.

I den fjärde och sista dimensionen *Fokus på etik och värden* handlar det om i vilken grad samtalet behandlar etiska och moraliska frågeställningar som den litterära texten väcker. De två praktiker som ingår i den här dimensionen betonar dels att frågor om etik och värden uppmärksammas och utforskas i samtalet (praktik 10), dels att etiska och moraliska perspektiv i texten prövas och diskuteras kritiskt (praktik 11).

HUR GÅR OBSERVATION OCH BEDÖMNING TILL?

Observationer kan göras antingen på plats i klassrummet eller genom att den lärare som ska observeras själv spelar in sitt samtal på video och delar inspelningen med observatören. Här är det ofta fråga om vilket som är mest praktiskt för de inblandade.

När vi observerar med stöd av RIDL tittar vi på ett helt samtal och sätter sedan två omdömen på vardera av de elva praktikerna, ett omdöme för lärarens ledning av samtalet och ett omdöme för elevernas deltagande. Att bedöma elevgruppens samtal och samarbete kan vara svårt. I klassen finns individer, som ibland kan agera mycket olika. Det är ändå viktigt att försöka urskilja en huvudtendens i klassens samtalsmönster och göra en värdering utifrån denna. Klasser som fått vänja sig vid att delta i utforskande och fördjupande samtal förändras nämligen, också som grupp. Om man som lärare har lagt tid och energi på att träna sin klass i att föra den här typen av mer kvalificerade samtal om litterära texter vill man förstås få något slags kvitto på att det faktiskt haft verkan. Därför är observationerna av klassens samtalsmönster viktigt.

Det kan vara svårt att omvandla alla nyanser i det som sker i ett klassrumssamtal till ett enskilt värde på en sexgradig skala. Som observatör ser man ofta under ett och samma samtal tendenser till både mer och mindre välfungerande sätt att använda en enskild praktik. På vilken grund ska man då välja bara ett omdöme? Här är det viktigt att man ändå fattar ett beslut. Kanske behöver man ändra sig senare, men att använda observationsguiden och ta ett beslut är en nödvändig del att lära sig hantverket som observatör. Det bör dock understrykas att när en observatör ger återkoppling till undervisande lärare är det inte siffran på den sexgradiga skalan som i sig är det intressanta. Snarare är det kriterierna, som ligger till grund för bedömningen, som man bör koncentrera sig på. Vad är det som gör att jag tycker att samtalet uppfyller kriterierna på den ena nivån, men inte på nästa nivå? Hur kan jag förklara det jag sett för den undervisande läraren och motivera mitt omdöme? Och framför allt: Hur kan man skriva på undervisningen för att höja kvaliteten på några av de observerade aspekterna? Dessa frågor relaterar vi till kriterierna och diskuterar under återkopplingen, inte siffervärdet som sådant.

Som utgångspunkt bedömer vi alla elva praktiker på både lärar- och elevnivå när vi observerar ett samtal. Det är dock inte säkert att återkopplingen alltid måste omfatta allting som observerats. Oftast kommer lärare och observatör överens på förhand om vilka aspekter av samtalet som ska vara i fokus för observationen. Här är det förstås lärarens önskemål som får vara vägledande för vad man talar om under återkopplingen. Observatören bör dock ändå observera och bedöma alla elva praktikerna, för att möjliggöra återkoppla på sådant som man eventuellt inte på förhand förväntade sig skulle bli viktigt, men senare visade sig bli det.

DIMENSION 1. EN MÅNGFALD AV PERSPEKTIV

Praktik 1 – Dela på ansvaret

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu		På väg			Avancerad
Lärare	<p>Endast läraren har kontroll över att samtalet flyter. Läraren är i centrum övervägande tid och pratar oftare och längre än eleverna. Läraren fördelar ordet, ställer frågor, tar initiativ till att byta ämne och värderar svaren. Samtalsmönstret är lärare-elev-lärare-elev.</p> <p>Exempel: <i>Läraren: Sofia, varför kan inte Meg gå och instruera karlarna?</i> <i>Sofia: För hon har precis tvättat håret och är inte påklädd.</i> <i>Läraren: Precis, det stämmer.</i></p>	<p>Läraren bjuder in eleverna att delta, men kontrollerar huvudsakligen själv att samtalet flyter. Läraren fördelar ordet, bestämmer huvudsakligen ämnet för samtalet och ser till att det håller sig till ett visst förutbestämt perspektiv. Läraren kan se till att samtalet rör sig i en viss riktning.</p> <p>Exempel: <i>Bra tanke, William. Det var precis vad jag också tänkte. Olivia, kan du utveckla det eller håller du med?</i></p>	<p>Läraren delar på ansvaret för att samtalet flyter med eleverna. Läraren kan vid behov modellera effektiva sätt att följa upp olika inlägg, men ingriper annars bara i samtalet för att se till att alla elever kommer till tals och får framföra sin utvecklade åsikt. Efterhand är läraren en deltagare i samtalet på samma villkor som eleverna.</p> <p>Exempel: <i>Nu kan du utse nästa person, Johanna.</i> <i>Hur ska vi hantera problemet med att vi hela tiden avbryter varandra?</i></p>	<p>Lärarna tar stort eget ansvar för att se till att samtalet flyter. Det finns en självklar kontroll över samtalet från elevernas sida. De flesta eleverna deltar i att fördela ordet, ställa frågor, utvärdera varandras svar och föra in nya samtalsämnen. Eleverna föreslår nya perspektiv och ger mer utvecklade svar och riktar sina svar till andra elever snarare än till läraren. Turtagning sker löpande utan att läraren behöver blanda sig i.</p> <p>Exempel: <i>Johanna: Jag tror de var lyckliga. Man kan väl vara lycklig även om man är fattig, vad säger du, Oscar?</i> <i>Oscar: Jag håller med. Lyckan sitter inte i om man har ett fint hus eller mycket pengar. Huvudsaken är att man har familj och vänner. Det verkar också som att familjen har en stark gemenskap.</i> <i>Beatrice: Fast vänta... jag skulle ändå tro att det är lättare att vara lycklig om man inte behöver bekymra sig om pengar. Jag tycker att det syns i texten att...</i></p>		
Elev	<p>Eleverna pratar mycket mindre än läraren och riktar sina svar direkt till läraren. Svaren är korta och består ofta av ett ord eller en mening. Kommunikationen följer ett typiskt upprepande mönster, där läraren tar initiativet, eleven svarar och läraren värderar svaret.</p> <p>Exempel: <i>Läraren: Laura föreslår att tältet ska stå på gräsmattan med liljorna, men det tycker inte arbetaren. Varför tycker han inte det?</i> <i>David: Han tycker att tältet ska synas.</i> <i>Läraren: Han säger att det ska träffa en "pang bom i nyllet". Vad betyder pang bom i nyllet?</i> <i>Elsa: Att man får något i ansiktet.</i> <i>Läraren: Ja, nyllet betyder ansiktet. Här betyder det att ingen ska missa det.</i></p>	<p>Eleverna tar då och då kontroll över samtalet. Dessa tillfällen är dock begränsade och/eller innefattar bara ett mindre antal elever. Elevernas svar riktar sig som regel till läraren, men utgör ibland direkta svar på vad andra elever sagt. Interaktion direkt mellan eleverna är sällsynt.</p> <p>Exempel: <i>Olle (till läraren): Hallå, vänta, jag förstår inte vad som menas här. Kan vi prata om vad det betyder?</i> <i>Olivia (till läraren): Jag håller med William.</i></p>	<p>Eleverna tar då och då kontroll över samtalet. Dessa tillfällen är dock begränsade och/eller innefattar bara ett mindre antal elever. Elevernas svar riktar sig som regel till läraren, men utgör ibland direkta svar på vad andra elever sagt. Interaktion direkt mellan eleverna är sällsynt.</p> <p>Exempel: <i>Olle (till läraren): Hallå, vänta, jag förstår inte vad som menas här. Kan vi prata om vad det betyder?</i> <i>Olivia (till läraren): Jag håller med William.</i></p>	<p>Eleverna tar stort eget ansvar för att se till att samtalet flyter. Det finns en självklar kontroll över samtalet från elevernas sida. De flesta eleverna deltar i att fördela ordet, ställa frågor, utvärdera varandras svar och föra in nya samtalsämnen. Eleverna föreslår nya perspektiv och ger mer utvecklade svar och riktar sina svar till andra elever snarare än till läraren. Turtagning sker löpande utan att läraren behöver blanda sig i.</p> <p>Exempel: <i>Johanna: Jag tror de var lyckliga. Man kan väl vara lycklig även om man är fattig, vad säger du, Oscar?</i> <i>Oscar: Jag håller med. Lyckan sitter inte i om man har ett fint hus eller mycket pengar. Huvudsaken är att man har familj och vänner. Det verkar också som att familjen har en stark gemenskap.</i> <i>Beatrice: Fast vänta... jag skulle ändå tro att det är lättare att vara lycklig om man inte behöver bekymra sig om pengar. Jag tycker att det syns i texten att...</i></p>		

DIMENSION 1. EN MÅNGFALD AV PERSPEKTIV

Praktik 2 – Diskutera alternativ

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu					
	På väg					
	Avancerad					
Lärare	<p>Det finns få, om ens några, tillfällen för eleverna att överväga andra alternativ än de som presenteras av läraren eller i texten.</p> <p>Exempel: Läraren: <i>Det stämmer, Klara, och vad hände sedan?</i></p>	<p>Läraren anstränger sig för att öppna för flera alternativ, men kan missa tillfällen att utforska alternativa perspektiv, i synnerhet när elevernas svar är i linje med målet för lektionen/samtalet. När läraren öppnar för alternativa perspektiv är det på ett generellt plan. Det kan finnas tydliga innehållsliga gränser för samtalet. Läraren kan begränsa och föra samtalet i en viss bestämd riktning.</p> <p>Exempel: <i>Någon annan? Är det någon som inte håller med? Ja, då har vi hört lite olika perspektiv, och det låter som om vi är överens.</i></p>	<p>Läraren anstränger sig för att öppna för flera alternativ, men kan missa tillfällen att utforska alternativa perspektiv, i synnerhet när elevernas svar är i linje med målet för lektionen/samtalet. När läraren öppnar för alternativa perspektiv är det på ett generellt plan. Det kan finnas tydliga innehållsliga gränser för samtalet. Läraren kan begränsa och föra samtalet i en viss bestämd riktning.</p> <p>Exempel: <i>Någon annan? Är det någon som inte håller med? Ja, då har vi hört lite olika perspektiv, och det låter som om vi är överens.</i></p>	<p>Läraren anstränger sig för att öppna för flera alternativ, men kan missa tillfällen att utforska alternativa perspektiv, i synnerhet när elevernas svar är i linje med målet för lektionen/samtalet. När läraren öppnar för alternativa perspektiv är det på ett generellt plan. Det kan finnas tydliga innehållsliga gränser för samtalet. Läraren kan begränsa och föra samtalet i en viss bestämd riktning.</p> <p>Exempel: <i>Någon annan? Är det någon som inte håller med? Ja, då har vi hört lite olika perspektiv, och det låter som om vi är överens.</i></p>	<p>Läraren anstränger sig för att öppna för flera alternativ, men kan missa tillfällen att utforska alternativa perspektiv, i synnerhet när elevernas svar är i linje med målet för lektionen/samtalet. När läraren öppnar för alternativa perspektiv är det på ett generellt plan. Det kan finnas tydliga innehållsliga gränser för samtalet. Läraren kan begränsa och föra samtalet i en viss bestämd riktning.</p> <p>Exempel: <i>Någon annan? Är det någon som inte håller med? Ja, då har vi hört lite olika perspektiv, och det låter som om vi är överens.</i></p>	<p>Läraren uppmannar eleverna att begrunda alternativ som inte tidigare kommit upp i gruppdiskussionen, och uppmuntrar dem att överväga alternativa synpunkter. Lärarens frågor är väl fokuserade och lägger upp för att eleverna ska utforska sådant som de är oeniga om eller tolkar/uppfattar på olika sätt.</p> <p>Exempel: <i>Vilken del av det som kommit upp hittills håller du inte med om? Låt Molly utveckla det. Hittills har vi inte hört från någon som inte håller med om att familjen Sheridan är lycklig. Finns det något exempel på det? Är det den enda möjliga förklaringen till att de inte är lyckliga? Finns det något annat sätt att förstå varför Laura reagerar som hon gör?</i></p>
Elev	<p>Vid enstaka tillfällen tar eleverna upp och utforskar alternativa perspektiv och tolkningar. Det är ovanligt att de är oense.</p>	<p>Då och då tar eleverna upp och utforskar alternativa perspektiv och tolkningar. Ofta bekräftar de varandra. Om de är oense följer de inte upp och provar varandras resonemang eller argument för olika perspektiv/folkningar.</p> <p>Exempel: <i>Per: Jag håller egentligen med Maja, och man kan väl säga att det är bra att de går och besöker grannarna. Emil: Ja, det tycker jag med, men de kanske inte skulle varit så många. Per: Nä, precis!</i></p>	<p>Då och då tar eleverna upp och utforskar alternativa perspektiv och tolkningar. Ofta bekräftar de varandra. Om de är oense följer de inte upp och provar varandras resonemang eller argument för olika perspektiv/folkningar.</p> <p>Exempel: <i>Per: Jag håller egentligen med Maja, och man kan väl säga att det är bra att de går och besöker grannarna. Emil: Ja, det tycker jag med, men de kanske inte skulle varit så många. Per: Nä, precis!</i></p>	<p>Eleverna diskuterar återkommande alternativa perspektiv och utforskar olika tolkningar. Dessa övervägs noga och utmanas av gruppmedlemmarna.</p> <p>Exempel: <i>Jag håller inte med Maja, för... Någon sa förut att familjen Sheridan var snobbiga överklassmänniskor, men samtidigt är de ju... Men, Love, tänk på det som händer på slutet, när... Jag håller inte med någon av er, för de försöker ändå göra gott, även om det kanske blir lite fel. Jag vet att några tycker annorlunda här, och jag förstår det, men min uppfattning är att...</i></p>	<p>Eleverna diskuterar återkommande alternativa perspektiv och utforskar olika tolkningar. Dessa övervägs noga och utmanas av gruppmedlemmarna.</p> <p>Exempel: <i>Jag håller inte med Maja, för... Någon sa förut att familjen Sheridan var snobbiga överklassmänniskor, men samtidigt är de ju... Men, Love, tänk på det som händer på slutet, när... Jag håller inte med någon av er, för de försöker ändå göra gott, även om det kanske blir lite fel. Jag vet att några tycker annorlunda här, och jag förstår det, men min uppfattning är att...</i></p>	

DIMENSION 2. TYDLIGHET

Praktik 3 – Förtydliga perspektiv

	1	2	3	4	5	6	
	Inte ännu		På väg		Avancerad		
Lärare	Läraren följer inte upp elevens tankar och idéer genom att be om utveckling eller förtydliganden. Läraren omformulerar eller utvecklar inte heller själv elevernas kommentarer. Läraren kan be elever att bara upprepa korrekta svar. Felaktiga, ofullständiga eller otydliga svar beaktas oftast inte. Exempel: Säg det en gång till, Alfred, så att alla hör det rätta svaret. Jaha, ja så kan man också tänka. Fint. Tack! OK, då går vi vidare med nästa fråga.	Läraren kollar då och då om något behöver förtydligas och uppmanar eleverna att förklara sina svar. När läraren omformulerar kan denna ändra elevkommentarens ursprungliga mening för att betona sådant som eleverna bör få med sig. Ibland lägger läraren till eller drar bort information från en elevkommentar för att få det att passa in i lektionens syfte. Frågor är ofta allmänt hållna. Exempel: Hänger alla med så långt? Är det tydligt? Några frågor? Okej, det var intressant, kan du utveckla lite grann? Varför tänker du så?	Läraren kollar då och då om något behöver förtydligas och uppmanar eleverna att förklara sina svar. När läraren omformulerar kan denna ändra elevkommentarens ursprungliga mening för att betona sådant som eleverna bör få med sig. Ibland lägger läraren till eller drar bort information från en elevkommentar för att få det att passa in i lektionens syfte. Frågor är ofta allmänt hållna. Exempel: Hänger alla med så långt? Är det tydligt? Några frågor? Okej, det var intressant, kan du utveckla lite grann? Varför tänker du så?	Läraren kollar då och då om något behöver förtydligas och uppmanar eleverna att förklara sina svar. När läraren omformulerar kan denna ändra elevkommentarens ursprungliga mening för att betona sådant som eleverna bör få med sig. Ibland lägger läraren till eller drar bort information från en elevkommentar för att få det att passa in i lektionens syfte. Frågor är ofta allmänt hållna. Exempel: Hänger alla med så långt? Är det tydligt? Några frågor? Okej, det var intressant, kan du utveckla lite grann? Varför tänker du så?	Läraren ber eleverna att förtydliga sina tankar och idéer och att utveckla eller motivera när något är oprecist. Läraren omformulerar och filtrerar elevernas kommentarer för att hjälpa till att lyfta fram det centrala. Läraren följer ofta upp med en elev för att säkerställa att omformuleringen är korrekt, och framför allt så att eleverna förstår varandra. Exempel: Jag hör att du säger... Är det vad du menar? Kan någon annan säga vad ni uppfattar är hans ståndpunkt? Lo, var det så du menade? Så du menar att...? När du använder du ordet... vad menar du med det då? Skiljer du mellan ... och ...? Vad utmärker överklassen enligt dig? Hur är det att joga annorlunda än att förstålla sig? Du sa att relationerna i familjen inte var särskilt varma, kan du utveckla lite grann vad du menar med det?	Läraren ber eleverna att förtydliga sina tankar och idéer och att utveckla eller motivera när något är oprecist. Läraren omformulerar och filtrerar elevernas kommentarer för att hjälpa till att lyfta fram det centrala. Läraren följer ofta upp med en elev för att säkerställa att omformuleringen är korrekt, och framför allt så att eleverna förstår varandra. Exempel: Jag hör att du säger... Är det vad du menar? Kan någon annan säga vad ni uppfattar är hans ståndpunkt? Lo, var det så du menade? Så du menar att...? När du använder du ordet... vad menar du med det då? Skiljer du mellan ... och ...? Vad utmärker överklassen enligt dig? Hur är det att joga annorlunda än att förstålla sig? Du sa att relationerna i familjen inte var särskilt varma, kan du utveckla lite grann vad du menar med det?	Läraren ber eleverna att förtydliga sina tankar och idéer och att utveckla eller motivera när något är oprecist. Läraren omformulerar och filtrerar elevernas kommentarer för att hjälpa till att lyfta fram det centrala. Läraren följer ofta upp med en elev för att säkerställa att omformuleringen är korrekt, och framför allt så att eleverna förstår varandra. Exempel: Jag hör att du säger... Är det vad du menar? Kan någon annan säga vad ni uppfattar är hans ståndpunkt? Lo, var det så du menade? Så du menar att...? När du använder du ordet... vad menar du med det då? Skiljer du mellan ... och ...? Vad utmärker överklassen enligt dig? Hur är det att joga annorlunda än att förstålla sig? Du sa att relationerna i familjen inte var särskilt varma, kan du utveckla lite grann vad du menar med det?
Elev	Eleverna omformulerar eller förtydligar inte kommentarer. De kan upprepa korrekta svar om specifika saker i texten.	Då och då omformulerar eleverna sina egna kommentarer, men inte sina kamraters. Elever omformulerar på lärarens uppmaning sina tankar för att förtydliga vad de menar istället för att upprepa samma sak. Exempel: Det jag menade var att även om mrs Sheridan inte är med hela tiden, är hon viktig för handlingen. Det jag ville säga var...	Då och då omformulerar eleverna sina egna kommentarer, men inte sina kamraters. Elever omformulerar på lärarens uppmaning sina tankar för att förtydliga vad de menar istället för att upprepa samma sak. Exempel: Det jag menade var att även om mrs Sheridan inte är med hela tiden, är hon viktig för handlingen. Det jag ville säga var...	Eleverna omformulerar sina egna och andras kommentarer, ger definitioner och exempel och försöker på olika sätt att förtydliga när det behövs. De kollar av med varandra för att säkerställa att gruppen förstår tankarna korrekt och fullständigt. Exempel: Jag tror att Josefine menade... Jag och Amanda använde samma ord för att säga olika saker. Edvin, jag hänger inte med nu. Kan du förklara vad du menar med det?	Eleverna omformulerar sina egna och andras kommentarer, ger definitioner och exempel och försöker på olika sätt att förtydliga när det behövs. De kollar av med varandra för att säkerställa att gruppen förstår tankarna korrekt och fullständigt. Exempel: Jag tror att Josefine menade... Jag och Amanda använde samma ord för att säga olika saker. Edvin, jag hänger inte med nu. Kan du förklara vad du menar med det?	Eleverna omformulerar sina egna och andras kommentarer, ger definitioner och exempel och försöker på olika sätt att förtydliga när det behövs. De kollar av med varandra för att säkerställa att gruppen förstår tankarna korrekt och fullständigt. Exempel: Jag tror att Josefine menade... Jag och Amanda använde samma ord för att säga olika saker. Edvin, jag hänger inte med nu. Kan du förklara vad du menar med det?	

DIMENSION 2. TYDLIGHET

Praktik 4 – Koppla samman tankar och idéer

	1	2	3	4	5	6
		Inte ännu	På väg	Avancerad		
Lärare	<p>Läraren kopplar inte elevernas svar till varandra.</p> <p>Exempel: OK, det stämmer att Laura tar huvudansvaret. Nästa fråga: Vad vill mrs Sheridan att Kitty ska ha på sig när hon kommer? Vem kan svara?</p>	<p>Läraren gör vissa försök att koppla samman elevernas tankar. Kopplingarna är huvudsakligen på ett allmänt eller vagt/abstrakt plan och läraren missar också flera tillfällen till kopplingar mellan elevernas tankar.</p> <p>Exempel: Är det fler som tänker på det viset? Är det någon som vill lägga till något till detta? Håller ni med eller inte?</p>	<p>Läraren förtydligar gruppens resonemang genom att synliggöra kopplingar mellan elevernas tankar. Läraren uppmanar på ett tydligt och konkret sätt eleverna att koppla samman sina idéer med det som någon annan sagt tidigare. När eleverna misslyckas med att bygga vidare på eller utmana varandras tolkningar stöttar läraren genom att uppmuntra eleverna att kommentera och relatera till varandras tankar och idéer.</p> <p>Exempel: Vilken del håller du med om? Vad är skillnaden mellan det du sa och det Erik sa? Hur hänger det ihop med det Fatima sa? Martin, vill du svara Fanny? Matilda, du sa att du inte håller med Arvid. På vilket sätt håller du inte med? Jag förstår inte hur ditt exempel stöttar Salmas syn. Kan du utveckla? Hur är det exemplet relevant för det som Pontus sa förut?</p>	<p>Elevernas kommentarer relaterar till och är explicit sammankopplade med andras idéer. Svaren länkas samman genom att eleverna reagerar på varandras ställningstaganden och bygger på eller utmanar varandras resonemang.</p> <p>Exempel: Som Hugo sa förut... Jag håller inte med om en sak som Tova precis sa. Simon kanske har rätt, men jag har ett annat exempel. Det Waris sa förändrar allt för mig. Nu tänker jag att... Nä, jag håller med, och det betyder väl i så fall att...</p>		
Elev	<p>Elevernas kommentarer kopplar inte till det som tidigare sagts i samtalet. Eleverna ignorerar de andras bidrag till samtalet.</p>	<p>Ibland kopplar eleverna sina kommentarer till de andra gruppmedlemmarnas bidrag. Ofta innefattar de kopplingarna att de delar med sig av liknande åsikter och egna erfarenheter. Uttalanden präglas av enkla instämmanden och består ofta av upprepningar av vad någon annan sagt.</p> <p>Exempel: Det Agnes säger får mig att tänka på en gång när vi skulle ha fest och min mamma... Jag håller också med, man kan inte veta om... Nä, jag tror inte heller att de är lyckliga.</p>	<p>Elevernas kommentarer relaterar till och är explicit sammankopplade med andras idéer. Svaren länkas samman genom att eleverna reagerar på varandras ställningstaganden och bygger på eller utmanar varandras resonemang.</p> <p>Exempel: Som Hugo sa förut... Jag håller inte med om en sak som Tova precis sa. Simon kanske har rätt, men jag har ett annat exempel. Det Waris sa förändrar allt för mig. Nu tänker jag att... Nä, jag håller med, och det betyder väl i så fall att...</p>			

DIMENSION 2. TYDLIGHET

Praktik 5 – Sammanfatta

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu		På väg			Avancerad
Lärare	<p>Läraren kan be eleverna att föra samman vissa fakta och händelser i texten för att kontrollera deras grundläggande förståelse, men sammanfattar inte och ber inte heller eleverna sammanfatta diskussionen. Det finns ingen röd tråd i samtalet som eleverna kan relatera sina idéer till.</p> <p>Exempel: <i>I vilken miljö är det nu det utspelar sig?</i> Max, berättar för oss hur villkoren var på skeppet. Bra, Kim, och vad bestämde sig sjömännen för att göra efter det?</p>	<p>Läraren kan sammanfatta eller be en elev sammanfatta centrala delar av diskussionen, till exempel att lyfta fram en särskild poäng. Läraren missar tillfällen under samtalets gång att sammanfatta eller be en elev att sammanfatta.</p> <p>Exempel: <i>Linnea, kan du säga vad vi kommit fram till om relationen mellan systarna?</i> Så, förstår du nu varför Laura sa som hon gjorde?</p>	<p>Läraren hjälper eleverna att begrunda sina egna perspektiv och tolkningar, genom att sammanfatta eller be en elev att sammanfatta vad man vet hittills och vilka olika perspektiv som har diskuterats. Läraren hjälper eleverna att se en röd tråd i utvecklingen av samtalet där man först testat olika perspektiv och tolkningar, och sedan går vidare med det mest relevanta. Detta inkluderar både uppsamlingar under samtalets gång och på slutet av samtalet/lektionen.</p> <p>Exempel: <i>Var är vi nu? Låt oss sammanfatta vad vi har sagt hittills.</i> <i>Vi har alltså fått förslag på att familjen Sheridan är lycklig, eftersom de är ganska skyddade i sin egen värld, men också att de är olyckliga eftersom de lever ytligt. Dessutom har vi diskuterat att...</i> <i>Vilka olika svar på vår centrala fråga har vi hört hittills? Kan vi sammanfatta lite grann vilka olika tolkningar vi har diskuterat? Kan vi utesluta någon av dem?</i></p>	<p>Läraren kan vid något eller ett par tillfällen sammanfatta delar av diskussionen eller delar av vad man fått veta om texten. De sammanfattar dock inte hela gruppens diskussion. På den lägre nivån upprepar eleverna huvudsakligen sådant de själva sagt tidigare. Sammanfattningar sker huvudsakligen på lärarens uppmaning.</p> <p>Exempel: <i>Jag sa att Laura ville imponera på sin mamma. Det var därför hon tog ansvar.</i></p>	<p>Eleverna ber om eller gör själva uppsamlade sammanfattningar av det som sagts. Dessa sammanfattningar följer dock inte skiljaktiga uppfattningar bland eleverna. De hjälper varandra att hålla sig till samtalets centrala tolkningsfrågor.</p> <p>Exempel: <i>Jag tror att Lisa och Olle sa att... men sedan höll inte Noa med, utan menade att... Det behöver vi kanske reda ut.</i> <i>Det känns som om vi går runt i cirklar. Kan vi gå tillbaka till Alex exempel om...</i> <i>Vi kom fram till att det var lättare att vara lycklig om man är rik, men...</i></p>	
Elev	<p>Eleverna sammanfattar varken diskussionen eller texten, men kan ibland föra samman enskilda händelser i texten.</p> <p>Exempel: <i>Först fixade de inför festen, sedan gick de till familjen där pappan hade dött.</i></p>	<p>Eleverna kan vid något eller ett par tillfällen sammanfatta delar av diskussionen eller delar av vad man fått veta om texten. De sammanfattar dock inte hela gruppens diskussion. På den lägre nivån upprepar eleverna huvudsakligen sådant de själva sagt tidigare. Sammanfattningar sker huvudsakligen på lärarens uppmaning.</p> <p>Exempel: <i>Jag sa att Laura ville imponera på sin mamma. Det var därför hon tog ansvar.</i></p>	<p>Eleverna ber om eller gör själva uppsamlade sammanfattningar av det som sagts. Dessa sammanfattningar följer dock inte skiljaktiga uppfattningar bland eleverna. De hjälper varandra att hålla sig till samtalets centrala tolkningsfrågor.</p> <p>Exempel: <i>Jag tror att Lisa och Olle sa att... men sedan höll inte Noa med, utan menade att... Det behöver vi kanske reda ut.</i> <i>Det känns som om vi går runt i cirklar. Kan vi gå tillbaka till Alex exempel om...</i> <i>Vi kom fram till att det var lättare att vara lycklig om man är rik, men...</i></p>			

DIMENSION 3 FOKUS PÅ TOLKNING

Praktik 6 – Ta utgångspunkt i öppna och centrala frågor

	1	2	3	4	5	6	
	Inte ännu	På väg				Avancerad	
Lärare	<p>Läraren ställer grundläggande testliknande frågor om specifika detaljer i texten. Dessa frågor har bara ett korrekt svar.</p> <p>Exempel: Hur är vädret när berättelsen tar sin början? Varför får familjen en massa varubud den dagen?</p>	<p>Läraren ställer frågor av varierande kvalitet, inklusive några öppna frågor. Frågorna kan vara designade för att styra eleverna mot en viss tolkning av textens tema. Läraren kan styra samtalet mot att betona förutbestämda aspekter som inte får missas under lektionen.</p> <p>Exempel: Vem skulle ni säga är huvudkaraktär i berättelsen? (Frågan är central, men svaret inte självklart.) Vilken relation har Scott till familjen Sheridan? Har du varit i en liknande situation? Då kan du säkert föreställa dig hur Laura kände.</p>	<p>Läraren riktar in samtalet på öppna och centrala frågor av betydelse för att förstå texten och utgår i hög utsträckning från elevernas frågor. Frågorna rör sådant som kan ifrågasättas och öppnar för flera perspektiv. De syftar till fördjupad reflektion.</p> <p>Exempel: Ok, idag har ni kommit fram till att ... är vår centrala fråga. Levde familjen Sheridan ett lyckligt liv? Borde trädgårdsfesten ha ställts in? Varför/varför inte? På ett plan kan vi säga att den här texten handlar om en familj som förbereder en trädgårdsfest, men som stöter på ett hinder i form av en gannes dödsfall, men kan ni se att den handlar om något annat bortom detta? Vad skulle ni säga är textens tema? Finns det flera teman? Varför tänker du att detta är huvudtemat?</p>	<p>Läraren riktar in samtalet på öppna och centrala frågor av betydelse för att förstå texten och utgår i hög utsträckning från elevernas frågor. Frågorna rör sådant som kan ifrågasättas och öppnar för flera perspektiv. De syftar till fördjupad reflektion.</p> <p>Exempel: Ok, idag har ni kommit fram till att ... är vår centrala fråga. Levde familjen Sheridan ett lyckligt liv? Borde trädgårdsfesten ha ställts in? Varför/varför inte? På ett plan kan vi säga att den här texten handlar om en familj som förbereder en trädgårdsfest, men som stöter på ett hinder i form av en gannes dödsfall, men kan ni se att den handlar om något annat bortom detta? Vad skulle ni säga är textens tema? Finns det flera teman? Varför tänker du att detta är huvudtemat?</p>	<p>Läraren riktar in samtalet på öppna och centrala frågor av betydelse för att förstå texten och utgår i hög utsträckning från elevernas frågor. Frågorna rör sådant som kan ifrågasättas och öppnar för flera perspektiv. De syftar till fördjupad reflektion.</p> <p>Exempel: Ok, idag har ni kommit fram till att ... är vår centrala fråga. Levde familjen Sheridan ett lyckligt liv? Borde trädgårdsfesten ha ställts in? Varför/varför inte? På ett plan kan vi säga att den här texten handlar om en familj som förbereder en trädgårdsfest, men som stöter på ett hinder i form av en gannes dödsfall, men kan ni se att den handlar om något annat bortom detta? Vad skulle ni säga är textens tema? Finns det flera teman? Varför tänker du att detta är huvudtemat?</p>	<p>Läraren riktar in samtalet på öppna och centrala frågor av betydelse för att förstå texten och utgår i hög utsträckning från elevernas frågor. Frågorna rör sådant som kan ifrågasättas och öppnar för flera perspektiv. De syftar till fördjupad reflektion.</p> <p>Exempel: Ok, idag har ni kommit fram till att ... är vår centrala fråga. Levde familjen Sheridan ett lyckligt liv? Borde trädgårdsfesten ha ställts in? Varför/varför inte? På ett plan kan vi säga att den här texten handlar om en familj som förbereder en trädgårdsfest, men som stöter på ett hinder i form av en gannes dödsfall, men kan ni se att den handlar om något annat bortom detta? Vad skulle ni säga är textens tema? Finns det flera teman? Varför tänker du att detta är huvudtemat?</p>	<p>Läraren riktar in samtalet på öppna och centrala frågor av betydelse för att förstå texten och utgår i hög utsträckning från elevernas frågor. Frågorna rör sådant som kan ifrågasättas och öppnar för flera perspektiv. De syftar till fördjupad reflektion.</p> <p>Exempel: Ok, idag har ni kommit fram till att ... är vår centrala fråga. Levde familjen Sheridan ett lyckligt liv? Borde trädgårdsfesten ha ställts in? Varför/varför inte? På ett plan kan vi säga att den här texten handlar om en familj som förbereder en trädgårdsfest, men som stöter på ett hinder i form av en gannes dödsfall, men kan ni se att den handlar om något annat bortom detta? Vad skulle ni säga är textens tema? Finns det flera teman? Varför tänker du att detta är huvudtemat?</p>
Elev	<p>Eleverna svarar på grundläggande frågor, ofta med korta, osammanhängande svar som inte relaterar till varandra. Eleverna talar främst om etablerade, kända fakta. De ställer inte egna frågor.</p> <p>Exempel: Det var en vacker och solig dag. Familjen förberedde en trädgårdsfest, så det kom en massa leveranser av blommor och mat.</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>	<p>Eleverna engagerar sig då och då i öppna frågor. Även om de kan uttrycka skilda åsikter och/eller erfarenheter granskar de inte kritiskt varandras påståenden. Ibland ställer de egna frågor av mer öppen karaktär.</p> <p>Exempel: Jag skulle säga att Mrs Sheridan är huvudperson, men kunde det inte också vara Laura? Är det någon som förstår hur Laura känner sig? Jag har aldrig upplevt något liknande, men jag förstår hur hon känner, eftersom...</p>

DIMENSION 3 FOKUS PÅ TOLKNING

Praktik 7 – Använda texten som referenspunkt

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu		På väg		Avancerad	
Lärare	<p>Läraren godtar perspektiv och tolkningar utan att uppmuntra eleverna till att precisera hur det som står i texten stödjer dessa. Läraren tillåter också långa utvinkningar eller meningsutbyten som inte tar utgångspunkt i det som står i texten, exempelvis egna erfarenheter eller kunskaper, inklusive andra läserfarenheter.</p> <p>Exempel: Så du tror att de har en fest för att de behöver göra något roligt för att komma över det tragiska dödsfallet. Okej, några andra förslag? Du tror att vi inte riktigt kan lita på berättaren här. Det var ingen dum idé. Jag tror du har rätt.</p>	<p>Läraren kan be eleverna återvända till texten när diskussionen inte längre har texten som referenspunkt, eller ställa frågor om hur texten ger stöd för perspektiv som eleverna ger uttryck för. Frågorna tar inte sikte på att utveckla elevernas tolkningar, utan rör i huvudsak detaljer, eller hjälper inte till att synliggöra motsägelser i texten. Kopplingar till texten kan också vara vaga.</p> <p>Exempel: Nu pratar vi mycket utifrån egna erfarenheter här, kan vi gå tillbaka till texten ett slag? Var i texten hittade du det? Finns det något bevis för det du säger nu?</p>	<p>Lärarens uppmuntrar eleverna att hitta stöd i texten för sina tolkningar och perspektiv. Detta inkluderar även belägg för möjliga motsägelser i texten. Läraren får eleverna att utforska texten som helhet såsom belägg eller referens för sina tolkningar.</p> <p>Exempel: Hur vet vi det egentligen? Framgår det av texten? Finns det något skäl att tro att några av karaktärerna inte går att lita på? Om det Tuva sa stämmer, hur hänger det ihop med det som händer på festen? Så ni menar att det finns en klasskonflikt här. Kan ni precisera lite grann hur det framkommer? Alltså var i texten syns detta? Har vi något exempel där det blir tydligt? Kan vi gemensamt titta i texten för att se om vi hittar någon ledtråd till varför han agerade på det viset?</p>	<p>Eleverna går återkommande tillbaka till texten för att visa vad de grundar sina tolkningar på, i synnerhet när de inte är eniga. De korrigerar också varandras eventuella missförstånd/felaktiga uppfattningar genom att hänvisa till texten. Hänvisningarna rör inte enbart detaljer utan även texten som helhet. Vid behov upp- muntrar de varandra att finna stöd i texten för tolkningar.</p> <p>Exempel: Nej, det kan inte vara som Stina säger, för om vi kollar på vad som händer direkt efteråt (...) så tolkar jag det snarare som att vi faktiskt inte vet hur hon känner. Jag tror svaret på det finns på den allra sista raden i novellen. Men så står det inte i texten! Det står att (...). Ja, det stämmer att Laura är ganska barnslig och naiv, men hon är ju också överklass och det står att hon vill låta som sin mamma, när hon pratar med karlarna där i början.</p>		
Elev	<p>Eleverna framför sina perspektiv och tolkningar utan att stödja dem med exempel från texten. Även om tolkningar kan vara grundade i texten uttalar eleverna inte dessa kopplingar. I den mån enstaka kopplingar görs till texten är de vaga eller subjektiva.</p> <p>Exempel: Det kändes som om Laura inte ville se en död man. Jag tror det vara för att göra någonting roligt när man gått igenom något jobbigt, som till exempel när någon just dött.</p>	<p>Eleverna kan vid ett eller några få tillfällen självmant hänvisa till texten för att motivera sina perspektiv eller tolkningar. De uppmuntrar dock inte varandra att göra det. Deras hänvisningar tillbaka till texten är som regel riktade mot enskilda detaljer snarare än mot texten som helhet.</p> <p>Exempel: Jag tror att Laura inte ville se en död person, för det står att hon ville ta sig ut därifrån. Jag tror inte det handlar om att göra något roligt för att komma över det tragiska dödsfallet, för de hade ju planerat festen redan innan han dog.</p>	<p>Eleverna kan vid ett eller några få tillfällen självmant hänvisa till texten för att motivera sina perspektiv eller tolkningar. De uppmuntrar dock inte varandra att göra det. Deras hänvisningar tillbaka till texten är som regel riktade mot enskilda detaljer snarare än mot texten som helhet.</p> <p>Exempel: Jag tror att Laura inte ville se en död person, för det står att hon ville ta sig ut därifrån. Jag tror inte det handlar om att göra något roligt för att komma över det tragiska dödsfallet, för de hade ju planerat festen redan innan han dog.</p>			

DIMENSION 3 FOKUS PÅ TOLKNING

Praktik 8 – Undersöka språk, stil och berättande

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu	På väg	Avancerad			
Lärare	<p>Läraren uppmantrar inte eleverna att fundera på språk, stil eller berättande i novellen. Eller läraren kan vid enstaka tillfälle själv peka på aspekter av språk, stil och berättande, men uppmantrar inte eleverna att använda dessa perspektiv. Påpekanden kan också vara missvisande eller förenklande.</p> <p>Exempel: Ja, de kallar honom "jag" va? Vem är han då? Han ljuger flera gånger, eller förskönar sanningen. Tycker ni att det är okej att man förskönar och slätrar över sanningen?</p>	<p>Läraren kan uppmantra eleverna att fundera på språk, stil eller berättande i novellen, för att understryka en tolkning eller ett perspektiv. Läraren kan själv använda litteraturvetenskapliga perspektiv, eller vid något tillfälle be eleverna göra det. Användandet av litteraturvetenskapliga perspektiv fokuserar mer på begreppen i sig än det bidrar till fördjupad förståelse av texten.</p> <p>Exempel: Är det en jagberättare i den här historien? Kommer ni ihåg att vi pratat om att det finns två olika typer av berättare, kommer ni ihåg vilka? Språket i den här texten kan vara svårt, lite ovanliga ord, har ni stött på några svåra ord? Hur vet man att det är en tredjepersonsberättare?</p>	<p>Läraren försöker vid flera tillfällen fördjupa sin förståelse av texten genom att undersöka språk, stil och/eller berättande i novellen. De använder självant litteraturvetenskapliga perspektiv (t ex karaktär, berättarröst eller fokalisation) för att stödja en fördjupad förståelse. Genom att fokusera på textens framställningsformer uppmantrar läraren till att texten betraktas och läses som ett estetiskt objekt (konstverk) snarare än som en realistisk återspeglning av verkligheten.</p> <p>Exempel: Okej, vem skulle ni säga att det handlar i första hand om? Som Jenny sa förut kan det vara svårt att reda ut vem som är berättaren i den här historien, hur tar vi reda på det? Framgår det någonstans ur verms perspektiv historien berättas? Vi funderade förut på om trädgårdsfesten borde ha ställts in. Texten ger ju inte något enkelt svar på det, varför tror ni den är skriven på det sättet...? Varför får vi inte veta vad karaktärerna heter tror ni?</p>	<p>Läraren försöker vid flera tillfällen fördjupa sin förståelse av texten genom att undersöka språk, stil och/eller berättande i novellen. De använder självant litteraturvetenskapliga perspektiv (t ex karaktär, berättarröst eller fokalisation) på ett sätt som bidrar till fördjupad förståelse av texten. Elevernas resonemang synliggörs texten som estetiskt objekt (dvs som representation snarare än som en realistisk återspeglning av verkligheten).</p> <p>Exempel: Okej, när sa förut att vi inte får veta vad karaktärerna heter, och vi får inte veta om det är en tjej eller kille. Varför får vi inte det? Alltså, varför har författaren valt att inte ge namn åt karaktärerna? Det kanske är för att fler läsare ska känna igen sig eller kunna relatera till berättelsen. Den som berättar är ju ett jag, så då får man ju bara veta vad den tänker, inte de andra.</p>		
Elev	<p>Eleverna kommenterar inte självant språk eller berättande i texten. De kan svara på direkta frågor från läraren, men utvecklar inte resonemang eller lyfter litteraturvetenskapliga perspektiv på egen hand.</p> <p>Exempel: Men jag fattar inte. Först säger han att de är på venerologkliniken. Sen är de på canceravdelningen. Är det för att han ljuger först eller? Det handlar ju både om den där rika familjen och om arbetarna, men mest om den rika familjen. Jag tror författaren själv var rik. Hon vet ju tydligen ganska mycket om hur det är.</p>	<p>Eleverna kommenterar vid enstaka tillfällen språk eller berättande i texten. De kan t ex tala om litteraturvetenskapliga perspektiv (som karaktär eller berättare) i samtalet, men användningen bidrar inte till utvecklad förståelse av texten. Texten blir inte synliggjord som estetiskt objekt, dvs som framställd av en författare.</p> <p>Exempel: Okej, när sa förut att vi inte får veta vad karaktärerna heter. Det står ju ingenstans. Jag tror att jaget är en kille, men jag vet inte, vad tror ni? Huvudpersonen kallas ju bara jag, så det är väl en jagberättare här va? Hur många karaktärer är det egentligen?</p>	<p>Eleverna försöker vid flera tillfällen fördjupa sin förståelse av texten genom att undersöka språk, stil och/eller berättande i novellen. De använder självant litteraturvetenskapliga perspektiv (t ex karaktär, berättarröst eller fokalisation) på ett sätt som bidrar till fördjupad förståelse av texten. Elevernas resonemang synliggörs texten som estetiskt objekt (dvs som representation snarare än som en realistisk återspeglning av verkligheten).</p> <p>Exempel: Okej, när sa förut att vi inte får veta vad karaktärerna heter, och vi får inte veta om det är en tjej eller kille. Varför får vi inte det? Alltså, varför har författaren valt att inte ge namn åt karaktärerna? Det kanske är för att fler läsare ska känna igen sig eller kunna relatera till berättelsen. Den som berättar är ju ett jag, så då får man ju bara veta vad den tänker, inte de andra.</p>			

DIMENSION 3 FOKUS PÅ TOLKNING

Praktik 9 – Utforska öppenhet och mångtydighet

	1	2	3	4	5	6
Lärare	<p>Inte ännu</p> <p>Läraren hjälper inte eleverna att utforska texten som öppen och tolkningsbar. Texten diskuteras som om den hade bestämda lösningar.</p> <p>Exempel: <i> Vilka är karaktärerna i texten? Vad har Laura på sig? Vad händer först? Vad tror ni händer sedan? alltså lite mitt i. Vad tror ni händer sedan?</i></p>	<p>På väg</p> <p>Läraren lyfter vid några tillfällen fram texten som öppen och tolkningsbar, men samtalet fokuseras ändå på att finna enskilda lösningar eller på tanken att det finns EN lösning på centrala tolkningsfrågor i texten, en lösning som är bättre motiverad än andra. Läraren kan också godta alla tolkningar som relevanta, utan att ifrågasätta eller utveckla. Samtalet kan syfta till att förstå intrigen på ett övergripande plan. Målet är att få den öppna texten att hänga ihop.</p> <p>Exempel: <i> Varför tystnade rösterna och varför skingrades skaran när Laura närmade sig? Slutet skulle man kunna tolka som att Laura har upptäckt något nytt om livet och blivit lite klokare. Vad tror ni om det, kan vi vara överens om det är vad hon menar?</i></p>	<p>Avancerad</p> <p>Läraren hjälper eleverna att utforska textens öppenhet och skiftande tolkningsmöjligheter. Läraren ställer frågor som pekar på motsägelser eller oklarheter i texten. Läraren uppmanar eleverna att utforska texten tillsammans och får dem att inte ha för bråttom med att stanna vid en tolkning/ett perspektiv. Läraren kan använda olika tolkningsmöjligheter som ett sätt att föra samtalet djupare.</p> <p>Exempel: <i> Finns det fler än ett sätt att tolka hur Laura ser på klasskillnaden mellan henne själv och arbetarna/tjänarna eller Scotts familj? Vilka olika sätt att förstå Mrs Sheridan lägger texten upp för? Vilka andra sätt att förstå Lauras kommentar på slutet kan ni tänka er? Ja, vi sa det förut, men när Mrs Sheridan säger "Låt för allt i världen bli att..." så kan det ju också kopplas till..."</i></p>			
Elev	<p>Eleverna är inte benägna att diskutera olika möjliga tolkningar. Eleverna är inte heller bekväma med att texter kan vara öppna och obestämda utan vill ha ett slags facit till vad olika saker betyder. Huvudfokus är att reda ut händelseförloppet.</p> <p>Exempel: <i> Men det är ju inget riktigt slut. Man får ju inte veta vad som händer på festen. (Till läraren) Kan du förklara varför de säger så? Vänta, jag är förvirrad. Först är Laura ansvarig för festen, sedan går hon och hälsar på en död mans familj. Jag fattar inte.</i></p>	<p>Eleverna diskuterar olika möjliga tolkningar, men lyfter inte fram texten som tolkningsbar. De kan försöka komma till en gemensam slutsats eller kan acceptera att de tolkar texten olika.</p> <p>Exempel: <i> Elin: Hon skulle ju kunna syfta på att hon tycker att döden är vacker och att hon inte längre är rädd för den. Karl: Nja, jag tror att hon snarare menar att hon vill gå till festen nu. Elin: Ok, vad tror vi mest på då? Ska vi säga att det är det första? Karl: Ja, det blir bra.</i></p>	<p>Eleverna diskuterar texten som öppen för olika tolkningar, dvs visar tecken på att de förstår texten som en tolkningsbar konstruktion. Eleverna accepterar att texten kan innehålla motsägelser och undviker att alltför snabbt "sluta texten", dvs kräva att allt i berättelsen ska gå ihop i en enhetlig förståelse/tolkning.</p> <p>Exempel: <i> Olivia: Jamen å ena sidan försöker hon ju vara fin dam som sin mamma, visa sig lite vuxen och sådär. Men som John så så tycker hon ju ändå att Scotts familj ska få respekt och att de ska ställa in festen. Det är ju liksom båda delarna samtidigt, där i texten alltså. Hur ska man tolka det?</i></p>			

DIMENSION 4 FOKUS PÅ ETIK OCH VÄRDEN

Praktik 10 – Utforska värddimensioner i texten

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu		På väg			Avancerad
Lärare	Läraren lyfter inte fram några etik- eller värddimensioner, vare sig i relation till texten eller utifrån ett allmänmänskligt perspektiv.	Läraren lyfter inte fram några etik- eller värddimensioner i relation till texten, men undervisar eleverna snarare än att följa upp deras svar. Exempel: <i>Lade ni märke till att familjen Sheridan bestämde sig för att genomföra festen trots att en granne dött? Det tror jag kanske att grannarna kan uppfatta som ganska provocerande.</i>	Läraren lyfter då och då upp etik- och värddimensioner i relation till texten, men undervisar eleverna snarare än att följa upp deras svar. Exempel: <i>Lade ni märke till att familjen Sheridan bestämde sig för att genomföra festen trots att en granne dött? Det tror jag kanske att grannarna kan uppfatta som ganska provocerande.</i>	Läraren lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>	Läraren lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>	Läraren lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>
Elev	Eleverna lyfter inte fram några etik- eller värddimensioner i samtalet om texten.	Eleverna plockar sällan upp etik- och värddimensioner ur texten. När de gör det hamnar diskussionen på ett alltför generellt plan, utan tydliga kopplingar till texten. Exempel: <i>Jag blir jätteirriterad på den där mamman. Folk som beter sig sådär har jag så svårt för. Jag tycker det är helt fel att ha den där typen av stora fester ur miljösynpunkt. Hur kan man försvara att man köper så mycket blommor till ett enda tillfälle?</i>	Eleverna plockar sällan upp etik- och värddimensioner ur texten. När de gör det hamnar diskussionen på ett alltför generellt plan, utan tydliga kopplingar till texten. Exempel: <i>Jag blir jätteirriterad på den där mamman. Folk som beter sig sådär har jag så svårt för. Jag tycker det är helt fel att ha den där typen av stora fester ur miljösynpunkt. Hur kan man försvara att man köper så mycket blommor till ett enda tillfälle?</i>	Eleverna lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>	Eleverna lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>	Eleverna lyfter återkommande upp etik- och värddimensioner utifrån texten och diskuterar dem med varandra utifrån det specifika och textrelaterade. De kan också vidga perspektivet och diskutera etik- och värddimensioner i ett allmänmänskligt perspektiv utifrån texten. Exempel: <i>Samir: Jag har full förståelse för att de genomför festen när de nu är i full gång med planerandet. Ida: Ja, men de skulle ju kunna skjuta på den. Jag tycker det är respektlöst. Samir: Men de hade ju inte en så nära relation. I så fall kan man ju aldrig göra någonting alls. Måste vi alltid följa den regeln? Finns det tillfällen då man skulle kunna frångå den?</i>

DIMENSION 4 FOKUS PÅ ETIK OCH VÄRDEN

Praktik 11 – Kritiskt granska värddimensioner

	1	2	3	4	5	6
	Inte ännu	På väg				Avancerad
Lärare	Läraren uppmanar inte eleverna att granska etiska och moraliska perspektiv i texten och lyfter heller inte fram några etik- eller värddimensioner i samtalet.	Läraren ber vid enstaka tillfälle eleverna att granska etiska och moraliska perspektiv i texten (t ex moraliska principer eller övertygelser hos karaktärer, författarens hållning etc.). Etiska och moraliska perspektiv kan lyftas upp i samtalet (fångas upp av aspekt 10), men den kritiska prövningen är begränsad. Eller läraren kan framföra en egen hållning eller försöka stödja allas åsikter istället för att kritiskt granska dem.	<p>Exempel:</p> <p><i>Men det är ju inte familjens fel att han dör, kan de inte ha festen då?</i></p> <p><i>Alla har rätt till sin åsikt, förstås.</i></p> <p><i>Vi får förstå att alla familjer hanterar detta på sitt eget sätt.</i></p>	Läraren uppmanar eleverna att kritiskt pröva etiska och moraliska perspektiv i texten (t ex moraliska principer eller övertygelser hos karaktärer och särskilt representationer av miljöer eller förhållanden, normer eller synsätt som verkar företrädas av berättaren eller författaren). Läraren kan också uppmanra eleverna att kritiskt pröva de egna (värderelaterade) antaganden och perspektiv som ligger bakom deras tolkningar och värderingar av texten.	<p>Exempel:</p> <p><i>Lina säger att familjen gör fel som genomför festen trots dödsfallet. Finns det några skäl som talar emot det, alltså finns det något som motiverar eller ger dem rätt att göra det?</i></p> <p><i>Det finns alltså en moral i berättelsen, alltså en värdering som texten eller författaren förmedlar. Vad tänker ni om den moralen?</i></p> <p><i>Uppfattar ni att det finns någon historisk distans här, alltså mellan moralen i berättelsens värld, som ju ändå är hundra år före vår tid, och den moral vi har idag?</i></p> <p><i>Vad säger texten om det? Menar den att det är OK att ljuga?</i></p>	Läraren uppmanar eleverna att kritiskt pröva etiska och moraliska perspektiv i texten (t ex moraliska principer eller övertygelser hos karaktärer och särskilt representationer av miljöer eller förhållanden, normer eller synsätt som verkar företrädas av berättaren eller författaren). De kan också pröva eller utmana varandras eller sina egna (värderelaterade) ställningstaganden i förhållande till texten.
Elev	Eleverna granskar inte självantag etiska eller moraliska perspektiv i texten. De kan dock svara på lärarens frågor som ber dem förhålla sig kritiskt.	Vid enstaka tillfälle intar eleverna ett kritiskt förhållningssätt till etiska eller moraliska perspektiv i texten.	<p>Exempel:</p> <p><i>Lite typiskt att det är en finne som bor i den där trappuppgången. Att det ska verka vara lite förort så där.</i></p> <p><i>Jag förstår inte varför Laura skäms när hon går till Scotts familj. Hon har ju inget med dödsfallet att göra. Dessutom tycker ju hon att de ska avstå från att ha festen! Det gör ju t ex inte hennes syster och mamma.</i></p>	Eleverna diskuterar kritiskt etiska och moraliska perspektiv i texten (t ex moraliska principer eller övertygelser hos karaktärer, särskilt representationer av miljöer eller förhållanden, normer eller synsätt som verkar företrädas av berättaren eller författaren). De kan också pröva eller utmana varandras eller sina egna (värderelaterade) ställningstaganden i förhållande till texten.	<p>Exempel:</p> <p><i>Det kanske är lätt att hålla med Laura här, men är det inte lite naivt också? På fredag ska vi ha fest, samtidigt bombas Putin Ukraina och människor flyr för att komma hit, medan vi har fest liksom. Borde vi strunta i det?</i></p> <p><i>Men den här skildringen av mamman, alltså man ser ju det från lillebroderns perspektiv, men jag tycker den är lite orättvis. Hon gör väl så gott hon kan, det kan ju inte vara så lätt med han Karl.</i></p>	

DEFINITIONER AV BEGREPP

I beskrivningarna ovan använder vi återkommande några begrepp som kan behöva förtydligas:

Tolkning. Med tolkning syftar vi på olika former av slutsatser som läsare drar för att skapa sammanhang och mening i läsning av skönlitterära texter. Tolkningar inkluderar både det läsaren gör för att foga samman (finna orsak, verkan, tidsförhållanden etc.) situationer och sekvenser i en berättelse och läsarens betydelseskapande på mer global nivå, såsom idéer om textens mening eller poäng, vad den vill säga mig som läsare, vilka samhällsfrågor, etiska frågor eller historiska realiteter som den förhåller sig till, pekar på, vill diskutera etc.

Perspektiv. Med perspektiv syftar vi brett på alla de slags idéer, tankar, åsikter eller frågeställningar som läsaren utvecklar om texten. I beskrivningarna av de elva praktikerna ovan undviker vi som regel att skilja på alla olika typer av perspektiv, utan använder istället samlingsbegreppet perspektiv, dvs när vi inte använder begreppet tolkning. Läsares ”perspektiv på” texten avser alltså olika typer av just idéer, tankar, åsikter eller frågor och funderingar. Det finns ingen skarp gräns mellan innebörden i de två begreppen perspektiv och tolkning. Perspektiv kan dock, utöver mer specifika tolkningar, även inkludera mer outvecklade, mindre medvetna eller mer intuitiva reaktioner på en text, sådant som vi normalt inte skulle kalla för tolkningar.

FORSKNING OM UTFORSKANDE OCH FÖRDJUPANDE TEXTSAMTAL

Från forskning som genomförts under de senaste femtio åren vet vi att språk och lärande är intimt förknippade med varandra. Hur vi använder språket i undervisningen blir avgörande för vilka perspektiv och vilka kunskaper som elever får möjlighet att utveckla. I en rad olika undersökningar har man prövat i vilken grad olika samtalsmodeller kan ge både konstruktivt stöd och intellektuell utmaning i elevers arbete med texter.

Vi vet från sådana undersökningar att kvaliteten på lärarledda textsamtal har stor betydelse för elevers motivation till läsning och för utveckling av deras läsförmåga (Murphy et al, 2009). Att veta att man kommer få tillfälle att diskutera en text med sina klasskamrater bidrar till elevers engagemang i läsningen. Om eleverna upplever att samtal om litteratur inte bara är till för att testa om de förstått texten utan också ger dem möjlighet att få diskutera innehållet i texter – att få prata om karaktärerna, problemen och konflikterna som behandlas i litteraturen – blir de mer motiverade att läsa. Dessutom vet vi att samtal som uppmuntrar elever att tänka själva och ställer dem inför autentiska problemställningar utan givna svar bidrar mer till att utveckla både muntliga färdigheter och läsförmåga än samtal som utgår från slutna frågeställningar och ägnar merparten av tiden åt att reda ut handlingen i berättelsen (vad hände först, vad hände sedan) eller identifiera svåra ord (Appleebee et al., 2003; Nystrand 2006; Reznitskaya et al., 2012). Likaså visar flera studier att när eleverna själva får ta större ansvar för samtalets organisering, exempelvis för att fördela ordet, se till att olika perspektiv på texten kommer fram osv, tar de med sig dessa kvaliteter till andra sammanhang och utvecklar en mer självständig och utforskande attityd till att lösa komplexa problem (Mercer et al., 1999; Reznitskaya et al., 2009).

I svensk och nordisk litteraturdidaktisk forskning framhålls särskilt vikten av att elever inte bara får berätta om sina reaktioner på litteraturen de läser, utan att de också tränas i att utforska texter tillsammans och att de får möjlighet att jämföra tolkningar och uppfattningar med varandra (Fodstad & Gagnat, 2019; Johansson, 2017; Tengberg, 2019). I några studier från senare år har man prövat att låta elever få möta lite mer utmanande skönlitterära texter i undervisningen. Det kan vara texter som på olika sätt bryter med elevernas förväntningar om vad en berättelse är eller hur en berättelse ska sluta. Tillsammans med en undersökande och öppen attityd från läraren har sådana textsamtal visat sig kunna skapa både stort engagemang hos eleverna och stor potential för lärande (Gourvennec, 2017; Johansen, 2017; Sønneland, 2019).

REFERENSER

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Fodstad, L. A., & Gagnat, L. H. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren*, 17, dec 2019.
- Gourvennec, A. F. (2017). 'Det rister litt i hjernen'. *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Diss. Universitetet i Stavanger.
- Johansen, M. B. (2017). 'The way I understood it, it wasn't meant to be understood' – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 579–598.
- Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. I E. B. Nestlog & N. Larsson (red.) *Svenska ett kritiskt ämne: Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2016* (s. 66–76). Svenskläraryrkeförbundet.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412.
- Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288–306.
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48.
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37.

KODNINGSPROTOKOLL RIDL

Datum: _____ Lärare/skola/klass: _____

	Inte ännu		På väg		Avancerad	
	1	2	3	4	5	6
Dimension 1: EN MÅNGFALD AV PERSPEKTIV						
<i>Praktik 1: Dela på ansvaret</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 2: Diskutera alternativ</i>						
Lärare						
Elev						
Dimension 2: TYDLIGHET						
<i>Praktik 3: Förtydliga perspektiv</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 4: Koppla samman tankar och idéer</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 5: Sammanfatta</i>						
Lärare						
Elev						
Dimension 3: FOKUS PÅ TOLKNING						
<i>Praktik 6: Ta utgångspunkt i öppna och centrala frågor</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 7: Använda texten som referenspunkt</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 8: Undersöka språk, stil och berättande</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 9: Utforska öppenhet och mångtydighet</i>						
Lärare						
Elev						
Dimension 4: FOKUS PÅ ETIK OCH VÄRDEN						
<i>Praktik 10: Utforska värdedimensioner i texten</i>						
Lärare						
Elev						
<i>Praktik 11: Kritiskt granska värdedimensioner</i>						
Lärare						
Elev						

ANTECKNINGAR RIDL

Uppstartsaktivitet: _____ Längd på helklassamtalet: _____ min

Text som diskuteras: _____

Dimension 1: EN MÅNGFALD AV PERSPEKTIV

Praktik 1: Dela på ansvaret

Praktik 2: Diskutera alternativ

Dimension 2: TYDLIGHET

Praktik 3: Förtydliga perspektiv

Praktik 4: Koppla samman tankar och idéer

Praktik 5: Sammanfatta

Dimension 3: FOKUS PÅ TOLKNING

Praktik 6: Ta utgångspunkt i öppna och centrala frågor

Praktik 7: Använda texten som referenspunkt

Praktik 8: Undersöka språk, stil och berättande

Praktik 9: Utforska öppenhet och mångtydighet

Dimension 4: FOKUS PÅ ETIK OCH VÄRDEN

Praktik 10: Utforska värddimensioner i texten

Praktik 11: Kritiskt granska värddimensioner

Vid frågor kontakta
Michael Tengberg
Karlstads universitet
Institutionen för pedagogiska studier
michael.tengberg@kau.se

KAU.SE

