

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

Rikta blicken mot texten

Cecilia Rosenbaum, Ulla Runesson Kempe & Anette Svensson

Sammanfattning

Inom svensk forskning om läsundervisning har det framhållits att elever redan på mellanstadiet (åk 4-6) behöver utveckla litterär kompetens och få vägledning i hur de kan angripa och bearbeta en text för att utveckla fördjupad läsförståelse. Syftet med föreliggande artikel är att ge ett kunskapsbidrag beträffande hur undervisning som syftar till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag kan utformas. En specifik litteraturdidaktisk aktivitet som utvecklats inom ramen för en Learning study i årskurs 4 och 5 studerades närmare. Syftet med undervisningen var att eleverna skulle utveckla sin förmåga att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag utifrån en läst text. 15 timmars videoinspelade lektioner, där samma berättelse användes i samtliga cykler, analyserades med utgångspunkt i variationsteori. Analysen visar att de olika cyklerna erbjöd olika lärandemöjligheter beroende på hur läraren gav instruktioner till lärandeaktiviteten, hur uppgiften formulerades och utformades, om texten och huvudpersonens karaktärsdrag kom i fokus och relaterades till varandra samt vilka aspekter som öppnades upp som dimensioner av variation.

Nyckelord: variationsteori, Learning study, mellanstadiundervisning, litteraturdidaktik, läsförståelse, litterär kompetens, inferenser, karaktärsdrag



Cecilia Rosenbaum är verksam som rektor och affilierad till Jönköping University. Hon har deltagit i forskarskolan Learning study och hennes licentiatuppsats heter Med inferenskunnande i fokus. Cecilia har arbetat som mellanstadielärare i 25 år.



Ulla Runesson Kempe är seniorprofessor vid Jönköping University och gästprofessor vid Wits School of Education, University of the Witwatersrand, Johannesburg, Sydafrika. Hon driver och utvecklar forskning med Learning study som ansats.



Anette Svensson är docent i litteraturdidaktik vid Jönköping University. Hennes forskningsintresse är litteraturdidaktik med fokus på medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande.

Abstract

In Swedish research on reading instruction, it has been emphasized that students already in middle school (grades 4-6) need to develop literary competence and receive guidance on how they can process a text in order to develop in-depth reading comprehension. The aim of the article is to contribute with knowledge regarding how teaching that aims to develop the ability to draw conclusions about a fictional protagonist's character traits can be designed. A specific activity focusing literature education that was developed within the framework of a Learning study in grades 4 and 5 was studied in more detail. The purpose of the teaching unit was that the students would develop their abilities to draw conclusions about a protagonist's character traits in a fictional text. 15 hours of video-recorded lessons, where the same story was used in all cycles, were analyzed using variation theory. The analysis shows that the different cycles offered different learning opportunities depending on how the teacher gave instructions to the learning activity, how the task was formulated and designed, if the text and the protagonist's character traits came into focus and related to each other, and which aspects were opened up as dimensions of variation.

Keywords: Variation theory, Learning study, Middle school education, Literature education, Reading comprehension, Literary competence, Inferences, Character traits

Introduktion

När elever börjar på mellanstadiet är det betydelsefullt att de erbjuds möjligheter att utvecklas som läsare och tillgodogöra sig berättelser på ett fördjupat sätt. Under många år har fokus på läsförståelseundervisningen på mellanstadiet i stort sett gått ut på att elever ska automatisera sin läsning och att de ska stimuleras till att bli lustläsare (Ewald, 2007). Detta har medfört att de inte har fått möjligheter att utveckla sin litterära kompetens, det vill säga förmåga att identifiera ett litterärt verk och dess konventioner (Culler, 2011). Roe (2014) poängterar att det behövs undervisning i läsning även efter nybörjarundervisningen på lågstadiet, men att denna ibland uteblir. Även i flera svenska studier, där läsförståelseundervisning på mellanstadiet har undersökts, framkommer det att elever inte erbjuds tillräckligt med möjligheter att utveckla sin läsförståelse (Eriksson Barajas 2002; Ewald, 2007; Schmidt, 2013; Westlund, 2013). Internationell forskning (t.ex. Block & Duffy, 2008; Pearson & Cervatti, 2017) visar hur betydelsefullt det är att lärare aktivt hjälper sina elever att använda lässtrategier, till exempel hur de ska ta sig an texter och hur de ska bearbeta dem samt vikten av att eleverna uppmuntras till att tolka och dra slutsatser utifrån texten. Eckerholms studie (2018) och Skolinspektionens granskning (2016) visar att lässtrategier på senare år har fått ett genombrott i läsförståelseundervisningen på mellanstadiet. Dock finns det fortfarande ett utvecklingsbehov beträffande hur lärare aktivt kan hjälpa elever med ett strukturerat stöd som leder till att deras läsförståelse och texttolkning utvecklas. Även Skolforsningsinstitutets kunskapsöversikt (2019) om läsförståelse och undervisning om lässtrategier visar att det finns ett fortsatt behov av och ökad kunskap om hur lässtrategiundervisning kan användas på ett framgångsrikt sätt, men

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

också att lässtrategiundervisningen behöver problematiseras och undersökas vidare.

Föreliggande studie, som bygger på en interventionsstudie med Learning study som ansats (Rosenbaum, 2019), vill ge ett bidrag till kunskap om hur undervisning, som syftar till att utveckla litterär kompetens, kan utformas och vad som kan vara betydelsefullt i undervisningssituationen för att ge elever möjlighet att utveckla sådan kompetens.

Forskning om undervisning i läsförståelse och litterär kompetens

Flera studier visar att samtal om och gemensamma reflektioner över lästa texter lyser med sin frånvaro i undervisningen och att elever mestadels lämnas att förstå texter på egen hand (Eriksson Barajas, 2002; Ewald, 2007; Schmidt, 2013; Westlund, 2013). Textsamtal (både mellan elever men också då det förekommer stöttning av lärare) där elever får reflektera, tolka och analysera texter, kan således antas vara sällsynt förekommande. Textsamtal är viktigt för att utveckla elevers läsförståelse (Schmidt, 2013; Westlund, 2013), men Wilkinson med kollegor (2015) påvisar att inte alla textsamtal leder till att läsförståelsen fördjupas. Langer (2011), liksom Cohen och Grossman (2016), framhåller att textsamtal inte nödvändigtvis innebär möjligheter att tolka texter eller erbjuder tillräckliga utmaningar för eleverna.

Både i Skolforskningsinstitutets (2019) kunskapsöversikt och den statliga litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) framhålls att elever behöver möta mer utmanande och krävande texter om de ska kunna utveckla sin läsförståelse och tolkningsförmåga. Även Jönsson och Öhman (2015) understryker att de skönlitterära texter som används i läsförståelseundervisningen behöver utmana eleverna i tolkning och analys. Boglind och Nordenstam (2015) anser att elever redan på låg- och mellanstadiet ska uppmuntras till litteraturanlys i undervisningen. De menar att eleverna ska få möjlighet att träna på att analysera texter genom att söka sig bortom det som står explicit uttryckt i texten och därmed erhålla en djupare inblick i och förståelse av berättelsen. Detta kan, enligt Boglind och Nordenstam (2015), ske genom en undervisning där eleverna får övning i hur man analyserar en litterär text till exempel genom att uppmärksamma berättelsens karaktärs- och miljöbeskrivningar, berättarperspektivet, textkopplingar, budskap, tema, symbolik samt berättelsens stil och språk. Elever behöver ges möjligheter såväl till det kreativa och tolkande sättet att läsa som till att brottas med och vrida och vända på de texter de läser, så att de får övning i att analysera dem (Kåreland, 2015). Samma argument framförs av Langer (2011) och Cohen och Grossman (2016); elever behöver utmanas i undervisningen och få möjligheter att tolka texter och förkovra sig i litterär förståelse.

Kåreland (2009) konstaterar emellertid att elever sällan får träna på att analysera litteratur. Istället är det elevernas egna idéer, tankar och erfarenheter, vilka i regel inte har förankring i texten och således inte utmanar dem, som kommer i fokus i undervisningen. Nikolajeva (2002) visar till exempel att, de frågor som eleverna ska besvara efter att ha läst en text vanligen handlar om vem huvudpersonen är och vem i texten de identifierar sig med. Hon menar att frågor av detta slag inte hjälper elever att tränga djupare in i en text. Detta problem har identifierats även när det gäller un-

dervisning av äldre elever. I en studie visar Tengberg (2019) att högstadieelever sällan ställs inför intellektuellt krävande och utmanade uppgifter i svenskundervisningen och att de sällan får explicit undervisning i lässtrategier av sina lärare. Enligt Johansson (2015) och Schmidl (2008) är det vanligt förekommande att huvudvikten i undervisningen läggs på upplevelseläsning och personliga tolkningar med svag förankring i texten, framför den analytiska läsarten som innebär att uppmärksamheten riktas mot och utgår från den litterära texten. En sådan pedagogisk inriktning, som innebär en personlig identifikation med texten och ett erfarenhetsutbyte under demokratiska former (Bergöö, 2005), har enligt Degerman (2012) tagit för stor plats i läsförståelseundervisningen. Om den subjektiva och personliga läsningen får för stort utrymme kan det ske på bekostnad av att elever ytterst sällan ges möjligheter att distansera sig och förhålla sig objektivt till den skönlitterära texten (Degerman, 2012).

Boglund och Nordenstam (2015) framhåller, som tidigare nämnts, att litterär kompetens är värdefull att utveckla redan på mellanstadiet och att detta arbete inte bör vänta till högre stadier. Sålunda är det relevant att arbeta med textbaserad litteraturanlys i mellanstadiet och därigenom både låta elever möta mer utmanande texter och genomföra ett mer utmanande arbete med de texter de läser. Att utveckla en sådan litterär kompetens kan bland annat innebära att kunna analysera, reflektera, göra inferenser, tolka och dra slutsatser av texter som elever läser eller lyssnar på. Det kräver ett textbaserat fokus, texträrlighet i och utanför texter samt en medvetenhet om vad i den aktuella texten som bör uppmärksammas (Culler, 2011; Rosenbaum, 2019).

För att uppnå detta behövs, enligt Tengberg (2019), en undervisning som främjar tolkning av texter, där eleverna får intellektuella utmaningar till grundlig textbearbetning, det vill säga en undervisning som stödjer eleverna att angripa texter i syfte att kunna tolka dem och få en fördjupad läsförståelse. Det vilar således ett stort ansvar på läraren att möjliggöra och leda textsamtal samt att kunna utforma uppgifter där eleverna utmanas i läsförståelse, texttolkning och analys. För att kunna skapa en undervisning som fyller dessa krav, behöver emellertid läraren ha kunskap om vad förmågan innebär, vad som krävs för att den ska utvecklas och vad eleverna behöver lära sig för att utveckla förmågan i fråga (Runesson, 2017). Runesson anser att när lärarna har kunskap om detta behöver de också säkerställa att det synliggörs och lyfts fram i undervisningen.

Flera forskare, bland annat Andersen med kollegor (2019), Langer (2011) och Nikolaeva (2002), påvisar vikten av att i undervisningen reflektera över karaktärer i berättelser, eftersom en sådan reflektion är betydelsefull för elevers utveckling av läsförståelse, litterära kompetens och läsoplevelse. I en omfattande interventionsstudie, av Rosenbaum (2019), studerades vad elever i årskurs 4 och 5 behövde lära sig för att utveckla förmågan att kunna dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag. Det övergripande syftet i denna studie var att utröna vad som var kritiskt för att eleverna skulle utveckla förmågan till inferensläsning, det vill säga att tolka textens detaljer, hitta luckor i texten och dra slutsatser av både det som är explicit och det som är implicit uttryckt och koppla dessa slutsatser till sina tidigare kunskaper (jfr Keene & Zimmermann, 2013).

Genom att jämföra skillnader mellan hur eleverna drar slutsatser från en skönlitterär text före och efter att de har undervisats, visade Rosenbaum (2019) att det var möjligt att identifiera vad som var kritiskt för elevernas möjligheter att utveckla förmågan att dra slutsatser. Resultaten visade att för att utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag är det avgörande att eleverna tar fasta på och urskiljer vissa aspekter i texten. Det är kritiskt att de (a) urskiljer att en huvudpersons karaktärsdrag har sin utgångspunkt i texten, (b) i texten urskiljer beskrivningar av hur huvudpersonen till exempel agerar, eftersom detta kan ge bidrag till slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag, (c) erfar att, när slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag relateras till dennes agerande, går det att urskilja vad i texten slutsatsen grundar sig på och (d) erfar att slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag kan urskiljas när de kopplas till en karaktär som finns utanför berättelsen (Rosenbaum, 2019).

Denna artikel bygger på data från Rosenbaums (2019) studie och de specifika forskningsfrågorna är:

- Vilken betydelse har uppgifters utformning och lärares instruktioner för vad som kommer i fokus i undervisningen?
- Hur påverkar detta elevers möjligheter att utveckla en avsedd förmåga?

Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten för studien är variationsteori (Marton & Booth, 1997; Marton, 2015). Denna har använts både i den interventionsstudie varifrån data är hämtad och för att besvara forskningsfrågorna i denna artikel. Variationsteori, vilken sätter förmågan som ska utvecklas, det vill säga lärandeobjektet, i fokus, stipulerar att lärande innebär att se, uppfatta eller erfara något på ett nytt sätt. Hur något erfars har att göra med vilka aspekter av lärandeobjektet som kommer i fokus för uppmärksamheten. Vissa aspekter kommer i fokus och blir urskilda, medan andra förblir i bakgrunden och blir inte urskilda. Vissa aspekter urskiljs enskilt och i sekvens, medan andra relateras till varandra och urskiljs samtidigt. För att något ska erfaras på ett nytt sätt, måste nya aspekter uppmärksammas och urskiljas, samt relateras till andra, nya eller redan urskilda aspekter (Marton, 2015; Runesson, 2017). Exempelvis visade Rosenbaum (2019), i ovan refererade studie, att för att eleverna skulle kunna dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag behövde de först erfara skillnaden mellan sådana karaktärsdrag som finns beskrivna i texten och de slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag som kan dras utifrån en text. För att en aspekt ska kunna bli urskild måste den således erfaras som något som kan variera, vilket innebär att något kan förhålla sig på ett annat sätt.

Vi lär oss således genom att se och bli medvetna om skillnader – inte likheter (Marton, 2015). Vi förstår, till exempel, vad som är skönlitteratur när vi har erfart vad som inte är skönlitteratur (t.ex. sakprosa) eftersom vi då har erfart en kontrast. Det ges möjlighet att urskilja en aspekt om den öppnas upp som en dimension av variation

(t.ex. att skönlitteratur kan vara av olika slag, kan variera). När en dimension av variation öppnas upp synliggörs olika värden i dimensionen. Om till exempel aspekten skönlitteratur öppnas upp som en dimension av variation synliggörs olika värden i dimensionen (t.ex. lyrik, dramatik och prosa).

I en undervisningssituation bidrar såväl lärare som elever till att sådana dimensioner av variation öppnas upp och skapar en läranderymd. Genom att identifiera öppnade dimensioner av variation kan man komma åt vad som görs möjligt att lära (se t.ex. Kullberg, 2010; Runesson, 1999). Enligt variationsteorin är det inte tillräckligt att läraren talar om hur något förhåller sig, istället måste eleverna få lära sig detta genom att erfara hur detta något kan variera.

Metod och material

Studien genomfördes på en grundskola i Stockholms innerstad där tre erfarna grundskollärare (varav en är försteförfattare till denna artikel) samarbetade i en Learning study (Marton & Pang, 2006). Skolan satsar särskilt på läsning, läsförståelse och literatursamtal från tidig ålder. I studien ingick 98 elever i årskurs 4 och 5 (tre klasser i respektive årskurs). Eleverna var läsvana och majoriteten har svenska som första språk.

Learning study är både en modell för lärares utveckling och en forskningsansats. Processen är intervenerande och iterativ (Carlgren, 2012; Marton, 2015). Den pågår under en längre tid där data från observationer av undervisning och elevers lärande utgör grunden för interventioner och förändringar av lektionernas innehåll och uppbygg. I en Learning study sätts ett lärandeobjekt i fokus och det syftar till att komma åt vad som är kritiskt för lärandet och därmed ge möjlighet att förbättra undervisningen så att eleverna lär sig det som är avsett (Carlgren m.fl., 2017). De tre lärarna som deltog i studien träffades i stort varje vecka under ett läsårs tid och planerade, utvärderade, analyserade och förfinade lektionerna i sex cykler i Learning studyn. Vid dessa tillfällen var lärarnas praktiska erfarenheter, yrkeskunnande och blick för lärande en resurs i arbetet (Runesson-Kempe, 2016). Enligt Learning study-modellen genomförs varje cykel med nya elevgrupper. En av lärarna undervisade de tre första cyklerna och en annan de tre efterföljande, det vill säga, alla medverkande lärare deltog i planering och utvärdering, men bara två av dem genomförde undervisningen. De två lärare som inte undervisade observerade lektionerna och tog anteckningar under cykelns gång. En lärarassistent skötte det praktiska i form av videofilmning med två videokameror. Efter varje cykel transkriberade en i lärargruppen (försteförfattaren) videomaterialet och valde ut delar av detta, som hela lärargruppen därefter tittade på. Tillsammans analyserade, reviderade och reflekterade de över undervisningen efter varje cykels genomförande. Detta arbete låg till grund för planeringen av den nästkommande cykeln. Denna cykliska och systematiska process ledde både till att identifiera och succesivt specificera de kritiska aspekterna och att designen av undervisningen utvecklades och förfinades för att tydligare synliggöra de kritiska aspekterna. Resultatet i denna artikel grundas på de transkriberade videoinspelningarna (15 h) från dessa cykler. Vi har valt att undersöka en lärandeaktivitet som genomfördes i samtliga Learning study-cykler. Denna lärandeaktivitet utgörs av ett

litteraturdidaktiskt arbete kring berättelsen Draken med de röda ögonen (Lindgren, 1980). Syftet med lärandeaktiviteten var att eleverna skulle utveckla förmågan att dra slutsatser om en skönlitterär huvudpersons karaktärsdrag.

I samtliga cykler inleddes lärandeaktiviteten med att läraren högläste berättelsen Draken med de röda ögonen (Lindgren, 1980) samtidigt som varje elev kunde följa läsningen i ett texthäfte med samma text (utan illustrationer). I samtliga cykler arbetade eleverna, i grupper om tre till fyra elever, med uppgifter i anslutning till berättelsen med syfte att komma fram till drakens karaktärsdrag.

De transkriberade lektionerna har analyserats utifrån vilka aspekter som kom i fokus under lektionerna och som elevernas uppmärksamhet därmed riktades mot.¹ Därefter har vi tagit fasta på hur lärandeaktiviteten var formulerad, hur läraren instruerade eleverna då de skulle lösa uppgifter kopplade till läraraktiviteten, hur eleverna guidades vid redovisningen, vilka frågor läraren ställde och vad som diskuterades gemensamt. På samma sätt analyserade vi också vad eleverna lyfte fram i sina gruppdiskussioner och vad som placerades i fokus när de löste uppgifterna. För att undersöka vilka möjligheter som gavs att lära det som lärarna hade avsett, har vi analyserat om och hur aspekterna öppnades upp som dimensioner av variation och vilka värden i den dimensionen som blev synliggjorda. Exempelvis kunde eleverna samtala om vilken färg draken hade och någon föreslog att den var blå och hade vissa andra kännetecken. Detta tolkades som att det var aspekten drakens utseende som kom i fokus och genom att olika förslag på utseende kom fram öppnades denna aspekt upp som en dimension av variation. En sådan öppnad dimension av variation sågs som något som gjordes möjligt för eleverna att urskilja och därmed gavs möjligheter till lärande.

I forskningsprojektets genomförande har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följts och varit vägledande gällande informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. De deltagande eleverna och deras vårdnadshavare har fått information, både muntligt och skriftligt, om projektet. Vårdnadshavare har skriftligt lämnat medgivande för sitt barns deltagande. Datamaterialet har avidentifierats och lagrats vid Jönköping University enligt gällande praxis.

Resultat

Analys av data visar på en övergripande skillnad mellan de olika cyklerna vad gäller elevernas möjligheter att utveckla den avsedda förmågan att ur en text kunna dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag. Under de tre första cyklerna, 1 till 3, kom andra aspekter än texten och huvudpersonens karaktärsdrag i fokus i undervisningen. I cykel 4 till 6 däremot var texten i fokus och utgjorde därmed utgångspunkten för att hitta karaktärsdrag hos huvudpersonen. Vi ser denna skillnad som ett resultat av såväl hur lärandeaktiviteten var formulerad, som av vilka instruktioner och vilken vägledning läraren gav. De excerpt som presenteras nedan är valda dels av

¹ Cyklerna transkriberades i direkt anslutning till lektionerna. I transkriberingen är allt tal ordagrant återgivet, det vill säga talspråkligt skrivna med meningar som inte är fullständiga och med inkorrekt grammatik.

utrymmesskäl (flera transkript från diskussioner under lektionerna är mycket långa), dels för att de tydligast belyser och synliggör fokus i diskussionen och de dimensioner av variation som öppnades upp. Det innebär att det finns flera excerpt presenterade från cykel 5 och 6, men inte från samtliga sex cykler (ej cykel 3 och 5).

Lektioner där varken huvudpersonens karaktärsdrag eller texten är i fokus

Efter att läraren hade läst berättelsen *Draken med de röda ögonen* i cykel 1, instruerade hon eleverna: Att först i grupp prata om drakens personlighet, låtsas vara draken, därefter skriva en text i jag-form och slutligen göra en klippdocka av draken. Trots att läraren uppmanade eleverna att prata om drakens personlighet, rörde sig diskussionerna i alla fyra grupperna kring annat än detta, vilket följande excerpt visar:

Excerpt 1

- Elev 1: Jag har sett andra drakar i filmer, vi skriver och ritat om en annan drake.
Elev 2: Vad är det för film?
Elev 1: Den handlar om flera drakar som Drakryttarna.
Elev 3: Jag tänker mig att draken är gammal och grå.
Elev 2: Vår drake ska se ut såhär han ska ha kinesiska tecken.
Elev 1: Draken ska vara blå.
Elev 3: Med gula blixtrar. (cykel 1, årskurs 4)

Excerpt 1 visar att eleverna talar om att draken är "gammal och grå", "blå" och "med gula blixtrar" och "kinesiska tecken". Det betyder att det är drakens utseende som kommer i fokus i diskussionen, inte dess karaktärsdrag. Flera av beskrivningarna kommer från erfarenheter som ligger utanför den specifika texten, till exempel "andra drakar i filmer", och har således ingen förankring i den aktuella texten.

Lärarens instruktion, att identifiera sig med draken, verkar leda till att andra aspekter än de avsedda fokuseras. I följande exempel är det drakens känslor som placeras i fokus. När läraren instruerade grupparbetet i cykel 2 sa hon: "Känn efter hur ni skulle känna er om ni var draken! Diskutera i era grupper":

Excerpt 2

- Elev 2: Ja, den kände sig ledsen.
Elev 3: Ja så som vi skulle känna oss om vi var draken.
Elev 2: Jag skulle känna mig ledsen och det verkar som att den hänger på läget.
Elev 1: Ja fast vi människor flyger ju inte iväg.
Elev 4: Vart ska vi hitta nån mat då?
Elev 1: Men varför skulle draken flyga iväg?
Elev 4: Ja för att hitta något drakland.
Elev 1: Eh jag vet inte, men hur skulle du känna om?

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

- Elev 4: Jag skulle må illa.
 Elev 2: Jag skulle vara hypad inför flygturen.
 Elev 1: Hur skulle du känna dig?
 Elev 3: Jag har aldrig varit en drake men jag skulle känna mig ledsen. (cykel 2, årskurs 4)

Excerpt 2 visar att eleverna identifierar sig med draken. De talar om hur de skulle känna sig om de var i drakens situation, till exempel "ledsen" och "vara hypad". Därmed blir inte huvudpersonens karaktärsdrag fokuserat, vilket var avsett.

En analys av vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna (se tabell 1) visar att i excerpt 1 är utseende-aspekten och det är beskrivningar av drakens utseende som varierar. Dessa värden i dimensionen är varken kopplade till aspekten karaktärsdrag eller har sin utgångspunkt i texten. Excerpt 2 visar hur en annan aspekt, identifikation med huvudpersonen öppnas upp som en dimension av variation, vilket innebär att huvudpersonens (drakens) känslor varierar tillsammans med läsarens (elevernas) känslor, det vill säga, hur draken kände sig samvarierar med hur eleverna skulle känna sig om de försattes i samma situation, till exempel må illa, hypad och ledsen.

Tabell 1

Aspekter och värden som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna samt värden i respektive dimension som blir synliggjorda i cykel 1-2.

Aspekt som öppnas upp som en dimension av variation (excerpt, cykel)	Värden i dimensionen
Huvudpersonens utseende (excerpt 1, cykel 1)	Grå, blå, gammal, kinesiska tecken, gula blixtrar
Identifikation med huvudpersonens känslor (excerpt 2, cykel 2)	Må illa, hypad, ledsen

Analysen visar att lärarens uppmaning att identifiera sig med draken leder till att eleverna inte tar stöd i texten när de relaterar till sig själva. Deras antaganden är ogrundade i relation till berättelsen. Istället för att fokusera på den beskrivning av draken som finns i berättelsen och dra slutsatser utifrån denna, läser eleverna in sig själva i berättelsen. Huvudpersonens karaktärsdrag och texten kommer därmed i bakgrunden. Konsekvensen blir att fokus på karaktärsdrag och texten uteblir i gruppdiskussionerna. I och med detta skapades inte lärandemöjligheter i relation till det som avsetts – att urskilja huvudpersonens karaktärsdrag.

Lektioner där huvudpersonens karaktärsdrag och texten är i fokus samtidigt

Analysen visar att både texten och huvudpersonens karaktärsdrag placeras i fokus och relateras till varandra i cykel 4 till 6. Lärandeaktiviteten kring berättelsen är utformad så att lärandemöjligheter, i relation till det som avses läras, erbjuds. Ett exempel på detta är då läraren instruerade eleverna i cykel 5: "Ni ska få göra ett minigrupp-arbete. I grupperna ska ni komma fram till de karaktärsdrag som beskriver draken

allra mest utifrån berättelsen. Diskutera i grupperna och fyll i det första fältet i Venn-diagrammet² (se figur 2 nedan). "När ni har en lista som ni alla är nöjda med skriver ni upp den på tavlan." När läraren sa: "karaktärsdrag som beskriver draken allra mest utifrån berättelsen", poängterade hon att det är berättelsen som de ska rikta sin uppmärksamhet mot för att hitta karaktärsdragen. Inledningsvis diskuterade eleverna i grupper drakens karaktärsdrag, därefter redovisade varje grupp inför klassen vilka karaktärsdrag de hade kommit fram till. I excerpt 3 ges ett exempel på att slutsatser om karaktärsdrag har dragits utifrån texten:

Excerpt 3

- Elev 1: Ja han njöt av livet. Han fick mat när han ville och hade ganska kul och var en livsnjutare.
- Läraren: Var det någon speciell situation som han var en sån här livsnjutare?
- Elev 2: När han ligger på rygg såhär [eleven visar med kroppen].
- Elev 3: När han var såhär självsäker och simmade såhär då såg man att han njöt.
- Elev 4: Ja när han flög iväg.
- Elev 5: När han sjöng sången. (cykel 4, årskurs 5)

Här är huvudpersonens karaktärsdrag och de olika sätten som Draken agerar på, i relation till detta, i förgrunden. Elev 1 föreslår att draken är en "livsnjutare". Detta är en slutsats om ett karaktärsdrag som har dragits utifrån hur draken agerar i berättelsen. Då läraren följer upp och frågar vad i texten som de grundar detta på, ger eleverna olika exempel på drakens agerande i relation till "livsnjutare", till exempel "simmade såhär då såg man att han njöt" eller "när han sjöng sången". När eleverna ger dessa exempel på agerande ger de samtidigt textevidens utifrån berättelsen, det vill säga de visar på vilka grunder de har dragit slutsatsen om karaktärsdraget. Vår tolkning är att lärarens inledande uppmaning, att eleverna ska motivera karaktärsdragen utifrån berättelsen, riktar elevernas uppmärksamhet mot texten och att det är denna de har tagit fasta på.

Ytterligare en gång under lektionen i cykel 4 riktades elevernas uppmärksamhet mot hur karaktärsdrag kan identifieras utifrån texten (excerpt 4). Läraren uppmanade eleverna till att ta ställning för eller emot karaktärsdragen som hade framkommit i de olika grupprevisningarna.

Excerpt 4

- Läraren: Är det någon grupp som har skrivit ord som ni inte håller med om [läraren pekar på den lista med ord som eleverna har skrivit på tavlan]?
- Elev 1: Jag skulle vilja replaca smart med ondskefull, han var ju smart men det var mer ondskefullt att göra krokodiltårar för att få mat.
- Elev 2: Jag tänker att han egentligen inte var så jättesmart han var mer typ att han ville vinna, retas lite, smart, han var mer listig eller hur ska man säga.

2 Venn-diagram används som hjälpmedel för att hitta logiska samband, till exempel kan två huvudpersoners karaktärsdrag jämföras i syfte att hitta likheter och skillnader.

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

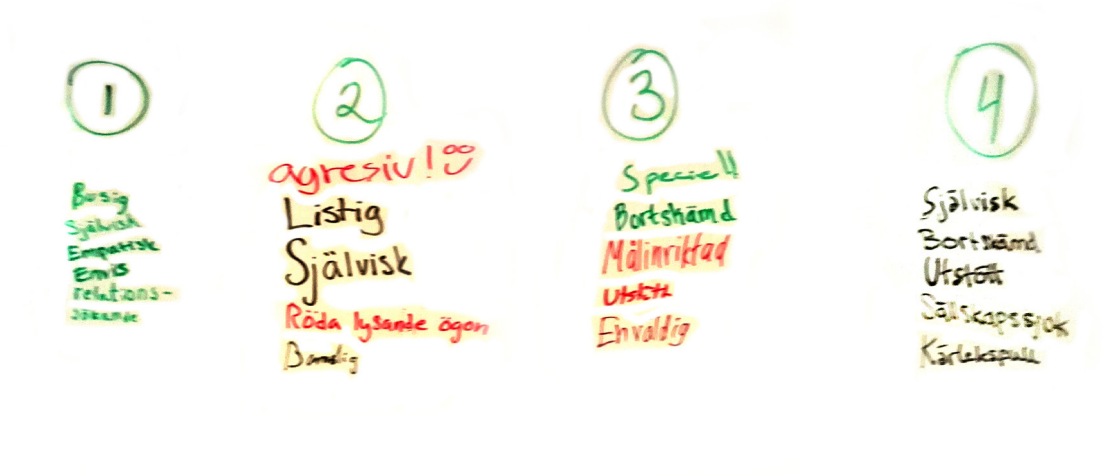
- Elev 4: Malin var ju också annorlunda än dom andra, hon var ju barn och inte galen som de flesta där var och hon kände sig ju lite felplacerad sen så i slutet så försvann hon [eleven gör citattecken i luften].
- Elev 5: Hon blev liksom över och det var så med draken också, det var grisarna och så var det han liksom han blev över.
- Elev 7: Båda var utanför. Precis som den fula ankungen. Udda och utstötta. (cykel 4, årskurs 5)

Eleverna beskriver en mängd karaktärsdrag, till exempel "smart", "ondskefull" och "listig", som inte finns uttrycka explicit i texten, men som kan framkomma bland annat utifrån hur huvudpersonen agerar, exempelvis "göra krokodiltårar" och "ville vinna". Dessutom visar excerpt 4 att eleverna relaterar och gör kopplingar till andra karaktärer utanför texten. Malin, som nämns, är huvudperson i en text som eleverna har läst under en tidigare lektion. Vår slutsats är att lärarens uppmaning att ifrågasätta karaktärsdragen som står på tavlan resulterar i att eleverna behöver ta aktiv ställning till de olika karaktärsdragen och framföra belägg utifrån texten. När detta sker, är såväl karaktärsdrag som texten i fokus och slutsatserna beläggs utifrån denna.

Ytterligare ett exempel på detta finner vi under cykel 6. Här var läraren ännu mera explicit när hon uppmanade eleverna att fokusera på texten. Hon sa: "Er uppgift kommer att bli när ni kommer fram och redovisar att ni ska få säga era ord och förklara varför ni har valt dem. Ta hjälp av handlingen, hur draken visar det". Grupperna hade inför redovisningen skrivit sina karaktärsdrag på tavlan (figur 1).

Figur 1

De olika grupperna har inför redovisningen skrivit de karaktärsdrag som de har kommit fram till på tavlan.



Vid redovisningen (excerpt 5) framkommer att eleverna tar stöd i texten för sina val:

Excerpt 5

- Elev 1: Vi skrev busig för han är lite busig när han gick iväg och tjurade och bara ehehä då till slut när de hotade honom så började han att gråta när han sen så fick sin lilla ljustump så hihi liksom som han såhär spelade hela tiden därför han ville få uppmärksamhet.
- Elev 2: Eh sen så valde vi självisk för att vi tänkte att han gör vad han vill typ när han tjurade så gick han iväg för sig själv och nu ska de andra komma och trösta mig så han bara gick därifrån och liksom väntade på att han skulle få lite uppmärksamhet så det var ganska själviskt av honom eller henne. (cykel 6, årskurs 5)

Här motiverar eleverna vad i texten de grundar sina slutsatser på: "busig när han gick iväg och tjurade", självisk för att "när han tjurade så gick han iväg för sig själv".

I cykel 4, (jfr excerpt 4 ovan) uppmärksammade en elev spontant likheter med huvudkaraktären i en tidigare läst text och i cykel 6 utvecklades detta ytterligare (excerpt 6). Då uppmanade läraren explicit eleverna att göra sådana textkopplingar: "Nu är jag nyfiken ser ni någon likhet med någon annan karaktär som ni har stött på i någon annan bok?". En elev såg då likheter med berättelsen om *Den fula ankungen*:

Excerpt 6

- Elev 1: Jag tänker på den fula ankungen, jag bara sammankopplar de två böckerna båda två är ganska utstötta, ingen tycker om dem särskilt mycket fast ankan är inte särskilt bortskämd men de är väldigt målinriktade. ...
- Elev 4: Jag tänker på sättet de är i Draktämjaren i ja den filmen fast draken är väldigt snäll och inte riktigt sådär.
- Elev 5: Båda två är ganska små och vilsna och ensamma och så är de lite ovanliga också. (cykel 6, årskurs 5)

Här ser Elev 1 likhet i karaktärsdragen mellan draken och den fula ankungen. De är båda "utstötta". Elev 4 associerar till filmen *Draktämjaren* och ser likheter i karaktärsdrag mellan de båda karaktärerna, vilket gör att en annan elev (Elev 5) hittar andra karaktärsdrag.

Eleverna har först dragit slutsatser om båda huvudpersonernas karaktärsdrag utifrån respektive berättelse och därefter gör de textkopplingar mellan båda berättelserna i relation till huvudpersonernas karaktärsdrag. Vi drar slutsatsen att lärarens instruktion var betydelsefull, eftersom eleverna genom denna gavs möjlighet att få syn på och urskilja att det är möjligt att relatera huvudpersoners karaktärsdrag från olika texter till varandra.

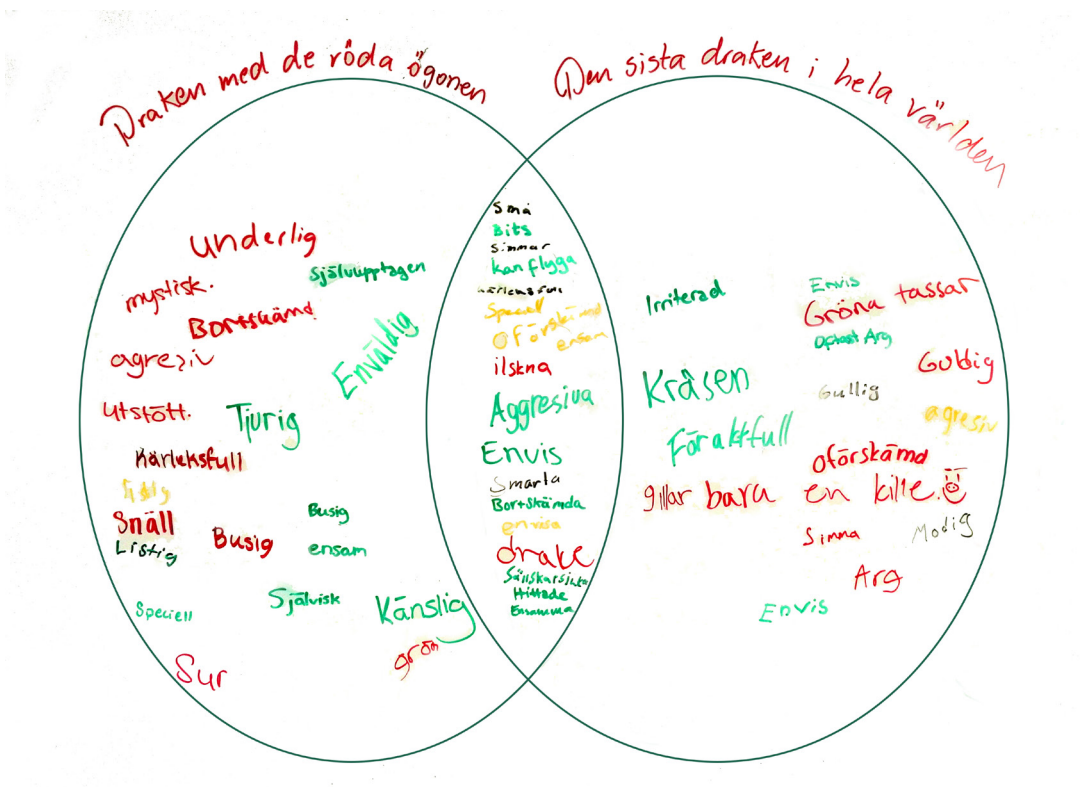
Att sådana kopplingar kan göras lyfts ytterligare fram i en lärandeaktivitet (cykel 4 till 6) där eleverna, efter att ha arbetat utifrån berättelsen *Draken med de röda ögonen*, fick ta del av en ny berättelse: *Historien om den sista draken i världen* (Jansson, 2015). Därefter jämför eleverna i grupper, huvudpersonernas karaktärsdrag i de båda berättelserna. Eleverna fortsätter att använda de Venn-diagram som de påbörjade tidigare

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

under lektionen. Det som grupperna kommer fram till skrivs på tavlan. Ett exempel från cykel 6 visas i figur 2.

Figur 2

Venn-diagram från cykel 6 där två huvudpersoners karaktärsdrag jämförs med varandra.



I cykel 6 fick eleverna välja ett av de förslag som kom upp under lektionen och som fanns på tavlan. De skulle motivera det karaktärsdrag som de hade valt och beskriva på vilka grunder det stämde respektive inte stämde utifrån berättelserna (excerpt 7).

Excerpt 7

- Elev 2: Jag valde kräsen, det var inte jag som skrev det men jag tyckte det passade väldigt bra att beskriva den, dels var den kräsen med maten den ville bara äta flugor dels kräsen med vem den vill vara med.
- Elev 5: Sällskapssjuk. Jag tycker båda drakarna var sällskapssjuka liksom. Varje gång som personerna går iväg så följer de efter.
- Elev 13: Jag tycker också att båda var bortskämda för de fick typ det de ville ha och de kanske inte bad om något jättesnällt och så och inte bad utan om de inte fick som de ville så.
- Elev 14: Kärleksfull för den sista draken i hela världen gillade barnen.
- Elev 15: Ensam på Draken med de röda ögonen. De både stämde och inte stämde för han var ju inte ensam men det kändes som han var väldigt ensam. (cykel 6, årskurs 5)

Flera av eleverna baserar sina val på information de fått från texten. Detta blir tydligt när de motiverar sina val, exempelvis när en elev motiverar "sällskapssjuk" med "varje gång som personerna går iväg så följer de efter". Andra exempel på att informationen kommer från texten kan ses när en annan elev motiverar "bortskämd" med att "de fick typ allt de ville ha" och när en tredje elev motiverar "kärleksfull" med att draken "gillade barnen". Trots att det inte är lika tydligt vad i texten som motiverar den fjärde elevens val, vilket snarare verkar vara ett helhetsintryck: "det kändes som han var väldigt ensam", är det tydligt att eleven baserar sitt val, "ensam", på information från texten: "han var ju inte ensam". När eleverna motiverar de karaktärsdrag som de har valt, synliggörs både att de relaterar till texten och att de har urskilt vad i texten som ger information om detta karaktärsdrag.

Till skillnad från den förra lärandeaktiviteten (excerpt 6) får inte eleverna i denna lärandeaktivitet (excerpt 7) göra fria associationer till andra texter och jämföra karaktärsdrag. Istället är det två specifika texter som ska jämföras. Allas fokus riktas således mot samma texter och mot likheter och skillnader dem emellan.

En analys av vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i cykel 4 och 6 framgår av tabell 2.

Tabell 2

Aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation i elevdiskussionerna samt värden i respektive dimension som blir synliggjorda i cykel 4 och 6.

Aspekter som öppnas upp som en dimension av variation (excerpt, cykel)	Värden i dimensionen
Huvudpersonens karaktärsdrag i den aktuella texten	Livsnjutare, självsäker
Huvudpersonens agerande (excerpt 3 och 4, cykel 4, excerpt 5, cykel 6).	Ligger på rygg, simmar, flyger, sjunger
Likheter mellan karaktärsdrag i den aktuella och andra texter (excerpt 4, cykel 4 och excerpt 6 och 7, cykel 6).	Utstötta, målinriktade

Av tabellen framgår att i cykel 4 och 6 är det aspekter av hur huvudpersonens karaktärsdrag kan relateras till texten som öppnas som dimensioner av variation. En ytterligare aspekt som öppnas upp som en dimension av variation är att tidigare kända litterära karaktärer utanför den lästa texten kan bidra till att hitta karaktärsdrag. Dessa dimensioner av variation öppnas upp samtidigt och är därmed möjliga att relatera till varandra. För att en aspekt ska vara möjlig att urskilja behöver den erfaras som en dimension av variation (se Marton, 2015). Utifrån detta visar analysen (se tabell 1 och 2) att lektionerna i cykel 1 och 2 respektive 4 och 6 erbjöd helt olika lärandemöjligheter och att det endast var i de senare cyklerna som det gavs möjlighet att lära det som var avsett.

Vår tolkning är att lärarens instruktioner, det vill säga hur lärandeaktiviteten var

utformad, och lärarens vägledning i diskussionerna har betydelse för vilka aspekter som öppnas upp som dimensioner av variation. Ett exempel på detta kan ses i cykel 4 (excerpt 4) där lärarens uppmaning att ta ställning för eller emot de karaktärsdrag som har framkommit i gruppdovisningarna riktar elevernas uppmärksamhet både mot drakens karaktärsdrag och mot texten.

Diskussion och slutsatser

I studien var lärarnas intention att utveckla elevernas förmåga att dra slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag och samma berättelse användes i samtliga cykler för att uppnå denna förmåga. Trots att såväl intention som den behandlade berättelsen var samma i alla cykler visar analysen att cyklerna erbjöd olika lärandemöjligheter beroende på hur uppgiften formulerades och hur läraren gav sin instruktion till lärandeaktiviteten. I de första cyklerna var uppgifterna utformade så att elevernas uppmärksamhet riktades mot aspekter som inte relaterade till den aktuella förmågan. Dessa aspekter öppnades upp som dimensioner av variation, vilket visserligen erbjöd lärandemöjligheter, men inte det lärande som var avsett. I de senare cyklerna däremot riktade läraren systematiskt och explicit elevernas uppmärksamhet mot aspekter som relaterade till den avsedda förmågan. Lärarens instruktion och uppgiftens utformning blev således avgörande för elevernas möjligheter att urskilja det som var avsett.

I studien var undervisningen utplagd utifrån antagandet om att litterär kompetens är värdefull att utveckla redan på mellanstadiet (jfr Boglind & Nordenstam, 2015). Studien visar emellertid att detta innebär att undervisningen bör få ett textnära fokus snarare än fokus på upplevelser av texten och på personliga tolkningar. Detta är i linje med en problematik som påvisats i läsförståelseundervisning, nämligen att upplevelseläsning och personliga tolkningar med svag eller ingen förankring i texten sätts före analys, vilket tidigare har lyfts av bland annat Johansson (2015) och Schmidl (2008). Studiens kunskapsbidrag till forskning om läsundervisning och specifikt inferensläsning är att den visar hur en textnära läsundervisning, som till exempel Tengberg (2019) efterlyser, kan gå till. Vi har beskrivit en textnära undervisning genom vilken elever redan på mellanstadiet får vägledning i hur de kan angripa, bearbeta och analysera en text för att utveckla fördjupad läsförståelse och litterär kompetens. I denna studie var det först efter tre genomförda cykler med noggrann planering och utvärdering som undervisningen blev utformad på ett sätt som gav de lärandemöjligheter som behövdes.

Skillnaden mellan cyklerna skulle något förenklat kunna ses som en skillnad mellan att sätta eleverna eller texten i centrum. Vår tolkning grundas på att i de tidigare cyklerna (1 till 3) var det elevernas upplevelse av texten och deras identifikation med huvudpersonen som placerades i förgrunden i diskussionerna, medan texten placerades i förgrunden i de senare cyklerna (4 till 6). Trots att lärarna i cykel 1 till 3 var medvetna om och hade planerat för att ha ett textfokus, gled samtalen in på annat, vilket innebar att andra aspekter än de som kan relateras till lärandeobjektet kom i förgrunden. Resultatet både förstärker och kan ses i ljuset av Nikolajevs (2002)

konstaterande att frågor om identifikation med huvudpersonen är vanligt förekommande i läsundervisningen. Att läraren i de tidigare cyklerna uppmuntrade eleverna att rikta blickarna mot sig själva visar på att det i svensk skola finns en stark tradition att ta tillvara på elevers inspel, deras subjektiva associationer (t.ex. identifiera sig med huvudpersonen), läsupplevelser och erfarenheter. Vi ser emellertid ingen dikotomi mellan elevernas identifikation med texten och en fördjupad textanalys där de får möjligheter till att utforska, upptäcka, vända och vrida, tolka och analysera texter i gemensamma diskussioner (jfr Boglind & Nordenstam, 2015; Jönsson & Öhman, 2015; Kåreland, 2009). Av analysen framgår att eleverna gavs tillfälle till inspel och att dessa togs tillvara i alla cyklerna. Dock var det en skillnad i detta avseende mellan cyklerna. I cykel 4 till 6 spekulerades det inte fritt och inspelen var inte uttryck för fria associationer. Istället anknöt eleverna till intryck som den aktuella texten (eller andra texter) hade gett dem. Eleverna gavs många tillfällen att komma med inlägg, men dessa var relaterade till den aktuella förmågan, det vill säga att dra slutsatser om huvudpersonens karaktärsdrag. Lärandeaktivitetens utformning och lärarens instruktioner och guidning blev kritiska i detta avseende. Undervisningen i de senare cyklerna verkade således lyckas med att både lämna utrymme åt texten och elevernas upplevelser av den och vi drar därför slutsatsen att en undervisning som sätter texten i förgrunden inte behöver innebära att elevers upplevelser inte får komma fram.

Vår slutsats är att mellanstadieelever behöver få hjälp att rikta blicken mot texten för att kunna ges möjligheter till att utveckla litterär kompetens. Deras initiala tolkningar behöver utmanas och utvecklas. De behöver möta och överväga nya alternativ och ställningstaganden så att nya textställen, som tolkningar baserar sig på, kan framkomma och upptäckas.

Några metodologiska faktorer bör beaktas. En av dem är den elevgrupp som studerades. Eleverna som deltog i studien är läsvana och majoriteteten har svenska som första språk. Därför går det inte att utesluta att andra och ytterligare aspekter kan behöva urskiljas av andra jämnåriga elevgrupper, men med annan bakgrund och läsvana. Emellertid kan de aspekter, som studien har resulterat i, anses vara nödvändiga att urskilja för att utveckla förmåga att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag och kan därför vara ett stöd för lärare som undervisar andra grupper av elever. Dessutom bör åldern på den elevgrupp som studerades beaktas. Det skiljer ett skolår mellan eleverna i cykel 1 till 3 respektive 4 till 6. Det kan inte uteslutas att detta kan ha påverkat skillnaden i lektionerna och framför allt de inspel som eleverna gjorde i diskussionen. Analysen visade emellertid på en stor skillnad mellan de tre första och de tre sista cyklerna när det gäller hur lärandeaktiviteten var utformad och de instruktioner som läraren gav. Därför är det troligare att det var detta, snarare än elevernas ålder och erfarenhet, som bidrog till att deras inspel och därmed de dimensioner av variation som öppnades, var olika. Att lärandeaktivitetens utformning och lärarens instruktioner varierade på detta sätt, ser vi som ett resultat av den iterativa och intervenerande process där lärarna i en Learning study systematiskt utvärderade såväl undervisningen som elevernas lärande och utifrån detta förändrade sin planering. Ett resultat av detta blev också att lektionerna blev längre i de senare cyklerna

(120 respektive 180 minuter). Visserligen kan den undervisningstid som eleverna erbjuds inte anses vara oväsentlig, men om eleverna inte ges möjligheter att erfara de aspekter av lärandeobjektet som är kritiska för deras lärande, kan inte mer lektionstid kompensera detta. Vi vill med vår analys visa att den avgörande skillnaden mellan lektionerna i de tidigare och de senare cyklerna är att de aspekter som var relaterade till lärandeobjektet, och därmed var kritiska för lärandet, kom fram när undervisningen riktade elevernas blickar mot texten.

Referenser

- Andersen, A., Felski, R. & Moi, T. (2019). *Character: three inquiries in literary studies*. The University of Chicago Press.
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. (s. 19-37). The Guilford Press.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Gleerups.
- Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for "clinical" subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 1-18.
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study*. (s. 17-30). Gleerups.
- Cohen, J. & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education*, 55, 308-317.
- Culler, J. D. (2011). *Litteraturteori: en mycket kort introduktion*. Studentlitteratur.
- Degerman, P. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om": Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
- Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Jansson, T. (2015). Historien om den sista draken i världen. I T. Jansson, *Det osynliga barnet och andra berättelser*. (s. 102-131). Rabén & Sjögren.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Jönsson, M. & Öhman, A. (Red.). (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Studentlitteratur.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Daidalos.

- Kullberg, A. (2010). *What is taught and what is learned: professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. (2 uppl.). Teachers College Press.
- Lindgren, A. (1980). Draken med de röda ögonen. I A. Lindgren, *Sagorna: en samlingsvolym*. (s. 7-10). Rabén & Sjögren.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pang, M.F. (2006). On some necessary conditions for learning. *Journal of the Learning Science*, 15(2), 193–220.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Scarecrow Press.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. I S. E. Israel (Red.), *Handbook on Reading Comprehension*, (2 uppl.), 12-56. The Guildford Press.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. Gleerups.
- Rosenbaum, C. (2019). *Med inferenskunnande i fokus. En studie om vad mellanstadieelever behöver lära sig och hur undervisning kan bidra till att utveckla förmågan att dra slutsatser om en huvudpersons karaktärsdrag*. [Licentiatuppsats, Jönköping University].
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Runesson Kempe, U. (2016). Learning study – en ämnesdidaktisk och praktikutvecklande forskningsansats. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 63-88). Studentlitteratur.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 45-60). Gleerups.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Skolforskningsinstitutet (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andra språk i årskurs 4-6. Kvalitetsgranskning, 2016:1*. Skolinspektionen.
- SOU 2012:65 (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Fritzes.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18-37. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1488>

Rosenbaum, Runesson Kempe & Svensson

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K. & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. I L. B. Resnick, C. S. C Asterhan, S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialouge* (s. 37-50). American Educational Research Association.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS