

# Mellan teori och praktik

## Svensklärares teoriomsättning om text, läsare och läsning

**Ingrid Mossberg Schüllerqvist & Christina Olin-Scheller**

Hur ser lärares kunskapsproduktion kring sin egen undervisning ut? I denna artikel diskuterar vi hur svensklärare och forskare i nära samarbete kan arbeta med att utveckla och fördjupa kunskaper inom området komplex fiktionsförståelse, alltså de kompetenser som behöver utvecklas efter elevers inledande arbete med att läsa och förstå text och tecken. Istället för att enbart prata om läsförståelse föredrar vi här det bredare begreppet fiktionsförståelse som innefattar läsning och meningsskapande kring en rad olika texttyper. Vår erfarenhet är att när lärare tar del av aktuell forskning på området och sedan hittar konkreta tillämpningar i klassrummet, utvecklar de nya former för kunskapsproduktion.

**FÖR LÄRARUTBILDNING, SKOLUTVECKLING** och verk-samma lärare är en av de mest grundläggande frågorna hur teorier och forskning kan omsättas i praktisk verksamhet i skolan och hur praktiken kan förstås och utvecklas med hjälp av teorier. Forskningsresultat innehåller ofta smala perspektiv på skolverksamheten och frågan är vad lärare kan an-

vända i sin undervisning. Att integrera forskningsresultat kräver tid och gemensamma diskussioner mellan kollegor i samma ämne. Denna artikel diskuterar svensklärares kunskapsproduktion kring text- och litteraturdidaktiska teorier i klassrummet.<sup>1</sup> Vi beskriver hur lärares nya kunskaper diskuteras och omsätts på litteratureseminarier och därefter

---

<sup>1</sup> Artikeln bygger på erfarenheter från ett kompetensutvecklingsprojekt för svensklärare, finansierat av Myndigheten för skolutveckling. Projektet *Text, läsare och läsning* genomfördes vid Karlstads universitet 2008–2009 i samarbete med Dramatiska Institutet. Se vidare Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (kommande) *Mellan ord och handling. Svensklärares teoriomsättning om fiktionsförståelse*. Lund: Studentlitteratur.

ter prövas tillsammans med eleverna. På så vis får praktiken en fördjupad teoretisk bearbetning. Fokus i artikeln är hur lärandet kring olika aspekter av fiktionsförståelse omformar lärarnas uppfattningar om såväl *hur* man lär sig, som vilka kunskaper som ryms inom svenskämnet. En utgångspunkt för denna diskussion är att undervisning som behandlar text, läsare och läsning måste fortsätta efter elevers inledande arbete med att läsa och förstå text och tecken ända upp i gymnasiet. En annan utgångspunkt är en bred syn på begreppet text eftersom vi menar att kunskaper om berättande och berättelser inte bara handlar om tryckta, typografiska texter, utan även omfattar fiktion i vid bemärkelse och så kallade multimodala texter. Istället för att enbart prata om läsförståelse föredrar vi här det bredare begreppet fiktionsförståelse som innefattar läsning och meningsskapande kring en rad olika texttyper.

### **Varför fiktionsförståelse?**

Inom svenskundervisningen har den fiktiva berättelsen en central plats och specifik roll och svenskämnet har ett särskilt uppdrag att utmana och utveckla elevers läskompetenser. Många associerar text och läsning omedelbart med tryckt, typografisk text, men under de senaste decennierna har villkoren för det fiktiva berättandet genomgått stora förändringar. Digital medieteknik erbjuder idag möjligheter för människor att hitta, skapa, bearbeta och förmedla berättande på ett helt annat sätt än tidigare. Även om vikten av att utgå från elevens tidigare erfarenheter är etablerad i lärandesammanhang (se exempelvis Vygotskij 1999), är det inte alltid lätt att hålla jämna steg med vare sig den medieteknologiska utvecklingen eller unga människors tillämpning av den.

Inom kunskaps- och forskningsområdet fiktionsförståelse är de definitioner, attityder och förhåll-

ningssätt till begrepp som text, läsare och läsning som finns hos lärare och elever relevanta att undersöka och definiera. Tidigare forskning har uppmärksammat att lärare i svenska möter många problem när de strävar efter att utveckla olika former av fiktionsförståelse hos sina elever (Mossberg Schüllerqvist 2008; Olin-Scheller 2006; Årheim 2007). Erfarna lärare kan tämligen enkelt konstatera att elever brister i fiktionsförståelse. Men eftersom det är mångfacetterat vad denna förståelse innebär, är det komplicerat för lärare att välja undervisningsstrategier. Det är dock viktigt att elever erbjuds konkreta verktyg för sin utveckling av fiktionsförståelse. En central aspekt av att utveckla svenskundervisning handlar därför om att hitta metodiska gestaltningar i klassrummet som vidgar uppfattningar om vad en fiktionstext är, på vilka sätt den kan förstås, vem som är läsare och vad aktiviteten läsning och förståelse av fiktion kan innefatta.

Ytterligare en viktig aspekt av svenskundervisningen handlar om vad det egentligen innebär att vidareutveckla elevers läsförmåga och fiktionsförståelse. För elever som har kompetens när det gäller avkodning och läshastighet handlar det om att utveckla förståelseaspekter vid läsning av längre och mer krävande texter – det vill säga att utveckla en komplex läs- och fiktionsförståelse. Denna består av att läsaren har kunskap om olika texters språk, form, struktur och innehåll, men också en medvetenhet om sin egen läsprocess. Att utveckla sin komplexa läs- och fiktionsförståelse handlar också om att utveckla goda lässtrategier, liksom kunskaper om hur man kan välja mellan dessa strategier. Den digitala tekniken, Internet och nätgemenskapernas medskapande kultur, skapar nya sätt att uppfatta såväl vad text och läsning är, som hur man utvecklar förståelse och meningsskapande kring text (Gee 2004; Liberg 2008; Olin-

Scheller 2006; Olin-Scheller & Wikström 2010; Roe 2006). Fiktionsförståelse och lässtrategier kan också utvecklas genom att eleverna, via undervisningen, får erfarenheter av att berättande från vardagen har stora likheter med hur berättande gestaltas i skönlitteratur och multimodala fiktionsformer.

Att berätta och omge sig med berättelser är en central aspekt av att vara människa (Gripsrud 2002; Hydén 2003; Koppfeldt 2006; Ricoer 1984). Vi ordnar våra erfarenheter och upplevelser i tid och rum i berättelser och kommunicerar dessa till andra. Genom att berätta kan vi få syn på och förstå oss själva och vår omvärld och på så vis få stöd för att lära och utvecklas (Hydén 2008). Att uppmärksamma olika aspekter relaterade till berättande och berättelser i svenskundervisningen är därför centralt för både elevers lärande och de identitetsskapande processer som är knutna till detta.

### **Metodologiska utgångspunkter**

I denna artikel diskuterar vi lärares kunskapsproduktion kring text- och litteraturdidaktiska teorier. Exempelen är hämtade från lärare som studerat vetenskapliga texter och iscensatt varierade undervisningsupplägg varvat med diskussioner och skrivande av reflektionstexter. Det empiriska underlaget utgörs av dessa texter samt observationsanteckningar vid seminarier med lärarna (vars namn här är fingerade). Lärarna var alla intresserade av att förändra sin undervisning och fördjupa sina kunskaper om hur man på olika sätt kan utveckla elevers förståelse av skönlitteratur och annan fiktionstext. Forskarna valde teoretiska texter och metodisk uppläggning och lärarna valde ut aspekter från teorierna för att pröva dem i sin undervisning tillsammans med eleverna. Svensklärarna skrev texter om sina erfarenheter som diskuterades tillsammans med forskarna och andra lärare.

Genom dessa textdiskussioner fick praktiken en fördjupad teoretisk bearbetning.

I svenskundervisningen är det viktigt att kunna beskriva olika lärandemål och identifiera olika aspekter av komplex fiktionsförståelse. Metodiskt valde vi därför att inspireras av traditionen och forskningen om "Learning studies" (bland andra Stiegler & Hierbert 1999, Marton 2003 och 2005, Runesson 1999, Marton & Tsui 2004). I learning studies identifierar man tydliga mål för undervisningen, så kallade lärandeobjekt. Hos Marton (2005) ses variationsteorin som en grund för lärande och man urskiljer vad som konstituerar eller utmärker lärandeobjektet, så kallade kritiska aspekter. För att utveckla elevers lärande när det gäller läs- och fiktionsförståelse, kan lärare alltså identifiera vilka kritiska aspekter som exempelvis bestämmer vad fiktion innebär och diskutera och definiera betydelsen tillsammans med eleverna. Denna artikel handlar dock inte explicit om elevers lärande, även om vi har hört ekon från klassrummen via lärarnas texter. Istället fokuserar vi på lärarna som kunskapsproducenter mellan teoretisk forskning och deras egen praktik, och learning studies ska här ses som en bakgrund till det vi diskuterar.

Inom kunskaps- och forskningsområdet fiktionsförståelse har vi valt sex olika aspekter som är centrala för hur fiktionsförståelse kan definieras. Den första aspekten, läsarbiografier, ska ses som en inventering av lärarnas och elevernas förförståelse av text, läsare och läsning. Den andra behandlar problemställningar kring vad fiktion är och relationen mellan text och liv. I den tredje lyfter vi fram olika narratologiska aspekter av berättande och belyser skilda former av lässtrategier och läsarter. Den fjärde aspekten diskuterar urvalsfrågor och matchning av repertoarer (McCormick 1994) och den femte behandlar samtal om fiktionstext i klass-

rummet, ett område som vi avslutningsvis relaterar till frågor om betyg och bedömning.

Vi menar att en upprepning av arbetsprocessen är central i skolutvecklingsmodellen. Denna process innefattar forskarledda litteraturseminarier om teoretiska texter, val av lärandeobjekt, en lärargemensam riggning av genomförande i klassrummet, en utmaning av denna riggning från forskarna, lärarnas iscensättning av undervisning om valt lärandeobjekt och auskultation av lärarkollegor, lärarnas reflektionsskrivande om iscensättningarna samt ett avslutande textseminarium om reflektionstexterna, lett av forskarna. Det empiriska underlaget till denna artikel utgörs av dessa texter samt observationsanteckningar vid seminarier med deltagarna.

Vår erfarenhet är att det är viktigt att forskarna och lärarna tillsammans urskiljer de olika lärandeobjekten. Det är både utvecklande och nödvändigt för lärarna att, inför varje nytt moment, studera vetenskapliga texter om ämnesteorier och litteraturredidaktik och genomföra litteraturseminarier för att komma fram till vilka lärandeobjekt man vill arbeta med. På så vis genereras lärandeobjekten ur den lästa teorin och kan sedan anpassas till de klasser man undervisar i. I denna process fokuseras särskilt de kritiska aspekterna i de valda lärandeobjekten, det vill säga vad som utmärker dem och särskiljer dem från andra lärandeobjekt. Lärarnas och forskarnas skilda kunskaper om fiktionstexter och fiktionsförståelse bidrar till att utveckla en fördjupad förståelse av teorierna hos båda parter. Vi vill framför allt framhålla de avslutande textseminarierna som viktiga för kunskapsutvecklingen,

särskilt vad gäller metaperspektiv på hur kunskapsproduktion fungerar och teoriernas bäring när de prövas i praktiken.

### *Överordnade och underordnade lärandeobjekt*

Vår erfarenhet är att lärare, under arbetet med att identifiera kritiska aspekter kring lärandeobjektet läs- och fiktionsförståelse, uppmärksammar objektets omfattning. För att kunna iscensätta det i praktisk undervisning är man tvungen att dela upp det i flera mindre, eller underordnade lärandeobjekt. För en lärare, Marianne, skedde detta när hon tillsammans med sina elever arbetade med Strindbergs *Ett halvt ark papper* (1903). I denna process blev det tydligt att läs- och fiktionsförståelse innefattar en rad olika aspekter som måste urskiljas innan man kan undervisa om dem. Efter en inledande fas när hon undervisade om flera olika lärandeobjekt samtidigt, valde Marianne att fokusera på några få som båda relaterade till det överordnade lärandeobjektet fiktionsförståelse. Hon hade tidigare arbetat med olika lässtrategier (Keene och Zimmerman 2003) och hon bad eleverna använda dem när de stötte på svårigheter när de hörde och läste texten.<sup>2</sup>

Hon introducerade också begreppet tomrum (Iser 1975) som de tillsammans definierade som exempelvis att "läsa mellan raderna, fast det inte finns några" och "saker som kommit in i texten, utan att man berättat det". Iser menar att fiktionstexter innehåller tomrum, det vill säga platser i texten där läsaren kan vara med och skapa mening i läsningen. Att kunna läsa mellan raderna innebär att man kan fylla i tomrum och diskutera hur detta påverkar förståelsen av fiktionstexten.

2 I boken *Tankens mosaik* (Keene och Zimmerman 2003) presenteras flera olika sätt att göra inferenser när man läser en text. De lässtrategier som Marianne använde sig av är text till mig, text till omvärlden och text till text. Inferenserna kommer från egna erfarenheter, från kunskaper om världen och kunskaper och erfarenheter från andra texter som man läst.

Flera elever uttryckte att de aldrig tänkt på att texter innehåller tomrum och att de som läsare förutsätts tänka när de läser och fundera över vad orden och meningarna kan betyda. Erfarenheterna från denna undervisningssekvens, uppmärksammade Marianne på att förståelsen om tomrum i fiktionstexter inte fanns hos flertalet av eleverna, något som var självklart för henne själv, en erfaren och skolad läsare. I sin fortsatta undervisning, skriver Marianne i en reflektionstext, kommer hon att införliva att läsaren måste tänka och fundera över vad som behöver fyllas i.

Detta får hon tillfälle att göra med andra elever i en annan klass redan några veckor efter hennes insikt om överordnade och underordnade lärandeobjekt. I en klassrumsdiskussion, efter att hon och eleverna lyssnat på en uppläsning av Strindbergs novell, får hon förståelse för varför just denna text avvisas av eleverna. Novellen innehåller flera nummer, exempelvis 24II. En litteraturhistoriskt medveten läsare förstår att det är telefonnummer, men eleverna uppfattar det som kortnummer till bankkonton eller inloggningsnummer. Texten matchar helt enkelt inte elevernas repertoarer (McCormick 1994). Mismatchningen beror till en del på bristande kunskaper om den tid som novellen skildrar och tomrummen blir för stora i en enskild läsning. I syfte att minska tomrummen fokuserade Marianne under samma undervisningssekvens också vilka personer som finns i *Ett halvt ark papper*. Detta visade sig vara viktigt för Mariannes insikter i hur läs- och fiktionsförståelse skapas. I diskussionen förde eleverna också in alla som på något vis kunde räknas som personer, även yrkesbeteckningar.

Mariannes slutsatser av arbetet med lärandeobjekt som tillsammans skapar läsförståelse är att denna process är långsam och rymmer kunskaper av olika slag. Hon menar också att en gemensam

läsning och ett klassrumssamtal om det lästa kan göra att tomrummen blir synliga och att eleverna får möjligheter att utbyta erfarenheter om hur de tänkt kring lässtrategier och tomrum.

### Lärarnas teoriomsättning

För att starta en lärande- och förändringsprocess behövs någon form av katalysator eller "omstillingselement" (Ongstad 2004). Ongstad beskriver hur skolämnen skapas, vidmakthålls och uppfattas och använder begreppet "omstilling", som ett samlingsbegrepp för det som sker när lärare konstruerar och omkonstruerar sin ämnesuppfattning i en viss kontext. Ongstad påpekar att en stor del av denna lärandeprocess handlar om "å lære å lære faget". Omstilling, eller vårt begrepp teoriomsättning, innefattar alltså ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv där lärandet knyts till ett specifikt ämne.

Omstillingselement, eller teoriomsättningsvariabler, kan bestå av allt från olika elever till nya kursplaner, ett nytt betygssystem, ny forskning etcetera. De norska orden omstilling och omstillings-element har ingen direkt motsvarighet i svenskan, men med begreppen teoriomsättning respektive teoriomsättningsvariabel menar vi att vi kommer ganska nära. I en pågående process och med hjälp av teoriomsättningsvariabler, transformeras ämnet i undervisningssituationen till att passa elever och lärare. Lärarens specifika ämneskonstruktion efter en teoriomsättningsperiod, utgör ett tydligt definierat område – en slags produkt – som lärare arbetar med i undervisning. För att kunna omsätta teorier och tillämpa nya kunskaper och erfarenheter krävs att denna produkt förändras. På så sätt kan även en relativt liten förändring, eller en mindre teoriomsättningsvariabel, medverka till en radikal förändring av hur lärare uppfattar och konstruerar sitt ämne och sin undervisning.

Vår erfarenhet är att när en teoriomsättningsprocess inleds, behöver tidigare förtroghetskunskaper lyftas fram – inte minst för att lärarna ska kunna välja vad de vill behålla från sin tidigare undervisning och vad de behöver förändra i sina undervisningsstrategier. En lärare på högstadiet beskriver hur redan etablerade uppfattningar om undervisning lever sitt eget liv i en av hennes teoriomsättningsprocesser. Trots att hon vill iscensätta undervisningen på för henne nytt sätt, tar redan invanda rutiner över och hon byter till en undervisningsstrategi hon är förtrogen med i klassrummet. I reflektionstexten över ett litteratursamtal skriver hon:

Jag kände mig inte nöjd efter detta samtal /.../ och när jag lyssnade igenom samtalet och transkriberade det insåg jag att den som pratade mest var jag, att jag hela tiden använder det som Chambers [1987 & 1997, vår anmärkning] anser som hämmande frågor. Jag följer inte upp vad en del elever säger osv ... Jag kom bara in i en trall och körde på.

En lärande- och förändringsprocess är därför långsam och kräver också att man är medveten om sina val av undervisningsstrategier. Här kan självklart kollegor vara till stor hjälp, men också kompetensutveckling med fokus på dessa frågor.

### **Teoriomsättningsprocessen**

Hur kan då en teoriomsättningsprocess gestalta sig? Ibland fungerar vetenskaplig teori som utgångspunkt för viljan att pröva något nytt och förändra, som till exempel för Marianne. Men teoriomsättningen kan också gå i helt motsatt riktning. När man minst anar det kan en praktisk undervisningssituation helt plötsligt göra att teoretiska resonemang som tidigare diskuterats i undervisningen, blir glasklara. Detta skedde för en lärare, David, när

han besökte en konstutställning tillsammans med sina elever.

I sin undervisning hade David tidigare blivit inspirerad av att utveckla elevernas fiktionsförståelse genom att uppmärksamma Iser (1975) begrepp om textens "tomrum". Hos Keene & Zimmerman (2003) hittade David en parallell i begreppen "hållpunkter" och "påstigningsplatser", som erfarna lärare skapar sig under läsningen för att senare kunna bilda sig en helhetsbild av det lästa. För att kunna skapa sig dessa hållpunkter och klara av att kliva in via textens påstigningsplatser, krävs ett reflexivt läsande, menar David. För att kunna foga samma det personliga med det ovana måste det finnas tid eftersom reflektion inte är något som sker "när klockan tickar snabbt och dörren är på väg att stängas i klassrummet". I ett helt annat sammanhang långt från klassrummet där David inte hade några tankar på att undervisa om fiktionsförståelse, fick han dock syn på en oväntad lärandeprocess hos en av eleverna. I en konsthall långt hemifrån fungerar plötsligt en målning som en påstigningsplats för en elev och David upptäcker hur eleven, där och då, utvecklar förståelse och skapar mening. "Det var en ganska oansenlig bild som plötsligt fångade en av eleverna", skriver David och fortsätter:

Han gick förbi den lilla svarta tavlan men backade sedan tillbaks, gick fram till den och böjde sig väldigt nära motivet. Jag gick förbi och var på väg in i nästa rum när han ropade tillbaks mig med orden: "Såg du den här eller? Kom och kolla." Jag går tillbaks in i rummet med den oansenliga tavlan och går fram till den. Jag ser en svart kulle, målad i olja. Bakgrunden är en grå himmel och mot denna grå himmel finns en svart kulle. Inget annat. Överhuvudtaget inget annat.

Den grå-svarta tavlan väckte elevens inre föreställningsvärldar och i det samtal som utspelade sig mellan David och hans elev framför tavlan, förstod David att eleven arbetade aktivt med Isers idéer om tomrum och Keene & Zimmermans tankestrategier i sin tolkning av bilden. David menar att det är "fascinerande att vara med om ett sådant ögonblick, där reflektion och upplevelse plötsligt kopplas samman, där personliga erfarenheter oväntat vävs samman med det motiv man för sekunden har på näthinna". Utan att ha planerat det upptäckte David plötsligt att han står mitt uppe i ett samtal om fiktionstext som sannolikt utvecklar elevens förståelse och meningsskapande av fiktion. David skriver:

Helt oförberedd och helt utan möjlighet att dokumentera så känner man plötsligt att man har ett enormt bra, givande och viktigt samtal med en elev som leder rätt in på allt det som litteraturen säger oss: analys, påstigningsplatser, reflektion, textens olika sätt att påverka oss i fråga om ens egna erfarenheter, andra bilder man sett och inte minst funderingar kring den värld vi lever i just nu.

I efterhand kunde David dessutom systematiskt urskilja en rad lärandeobjekt som hjälpte honom att planera sin framtida undervisning. Hans erfarenheter av detta samtal visar att den vetenskapliga teorin fungerat som en teoriomsättningsvariabel och är ett exempel på hur teoriomsättningsprocesser även kan ta avstamp i praxis. Exemplet belyser också att inte bara elever utan även lärare ofta är mitt uppe i lärande och kunskapsproduktion.

### **Sammanfattande diskussion**

I denna artikel har vi diskuterat och belyst hur lärare i svenska kan hantera förändringar i sin undervisning när de strävar efter att utveckla olika nya former av läs- /fiktionsförståelse hos sina elev-

er. Vi har också lyft fram hur man som lärare och forskare systematiskt kan arbeta tillsammans med att integrera och teoriomsätta teoretiska och praktiska perspektiv inom områden som litteraturvetenskap, litteraturdidaktik och textteori. Genom detta arbete har vi också gett exempel på en modell för kompetensutveckling.

Vi har också satt fokus på lärares teoriomsättning och kunskapsproduktion genom att beskriva de förändringsprocesser som deras undervisning genomgår när relationer mellan teori och praktik systematiskt bearbetas. Vi menar att denna förändring inte bara innefattar en annan uppfattning om lärarens roll i klassrummet, utan helt nya konstruktioner av ämnesuppfattningen. Denna process är vad Sigmund Ongstad kallar omställning (Ongstad 2004) och vi benämner teoriomsättning. En stor del av denna kunskapsproduktion innefattar olika ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska perspektiv, vilket för svenskämnet del handlar om text- och litteraturteori, receptionsteori, litteraturdidaktisk teori om läsprocesser och kunskapsaspekter relaterade till betyg och bedömning. Vår erfarenhet är att fortbildning som innebär att teori och praktik befruktar och belyser varandra i ett systematiskt arbete, ger lärare verktyg att omforma sitt ämne och utveckla undervisningen åt det håll som man önskar. En viktig del i systematiken är att urskilja lärandeobjekt i undervisningen. Detta arbete medför att lärare har möjligheter att reflektera över sin tidigare undervisning och hur denna förhåller sig till nya teorier och modeller.

Vi har här använt oss av begreppet lärandeobjekt där vi urskiljt kritiska aspekter, det vill säga att försöka bestämma och definiera omfånget av det lärandeobjekt som ska iscensättas i undervisning (se bland annat Marton 2005). Detta definitionsarbete är nödvändigt för att undervisningen ska erbjuda möjligheter att lära sig det som var avsett.

Vårt arbete med att iscensätta lärandeobjekt för komplex fiktionsförståelse har utvecklat vår förståelse av begrepp som lärandeobjekt och fiktion. Martons studier fokuserar framför allt på ämnet matematik. När vi applicerat variationsteorin på området läs- och fiktionsförståelse, har vi sett att ytterligare distinktioner behöver göras. Begrepp som fiktion, tid och samhälle är svåra att negera, det vill säga vad det *inte* är. Detta gör att man tydligt måste definiera vilket omfång lärandeobjektet har och också förhålla sig till en rad olika nivåer. Detta gör att vi vill tala om överordnade och underordnade lärandeobjekt. Ett sätt att närma sig området komplex fiktionsförståelse är att betrakta begreppet som ett övergripande, överordnat mål för lärandet. För att kunna hanteras av lärare och elever i undervisningen måste dock detta mål "dekonstrueras", alltså delas upp i mindre enheter eller aspekter, som i exemplet från Marianne.

För lärare som befinner sig i en förändringsprocess, är det också nödvändigt att hålla isär det lärandeobjekt man avser för eleverna och det som är i fokus för det egna lärandet, och också skilja mellan elevernas och den egna förståelsen av begreppen. Lärandeobjekten kan även fungera som ett steg på vägen att bedöma och betygsätta elevernas kunskaper i relation till kursplanernas mål och betygsgränser. Genom att få syn på olika nivåer av lärandeobjekten och olika fokus i dem kan man alltså som lärare få hjälp med att synliggöra och formulera *vad* det är man bedömer.

### Ämnesuppfattning – "faglighet"

Arbetet med att urskilja ett lärandeobjekt innebär att element i läs- och fiktionsförståelsen som var

dolda från början blir synliga. Detta hjälper läraren att ompröva sin ämnesförståelse. Lärares – och elevers – ämnesuppfattning, alltså uppfattningar om innehåll, begrepp och metoder, kan med Vibeke Hetmars (1996) begrepp också benämnas "faglighet".<sup>3</sup> Hetmar menar att om lärare är intresserade av att undervisningen ska ge insikter i vetenskapligt bruk av begrepp, måste elevernas mer vardagligt baserade ämnesuppfattning också synliggöras. Detta måste sedan utgöra grunden för en vidare utvecklad förståelse av till exempel fiktionsbegreppet. Vi menar att lärare fördjupar sina färdigheter i och förståelse av att identifiera lärandeobjekt genom ämnesförankrade tolkningsdiskussioner av styrdokumentet. Om lärare är förtrogna med dessa texter och språkbruket i dem, kan det hjälpa till i arbetet med att gå vidare och fokusera lärandeobjekten ytterligare. När elever och lärare tillsammans diskuterar och definierar mål och kriterier synliggörs dessutom deras olika ämnesuppfattningar.

### Samarbete mellan lärare och forskare

Forskare, lärare och skolledare talar ofta om att teorier och forskning om text och läsning har svårt att nå ut i skolorna. Detta kan bero på många saker, men en anledning kan vara att forskare och lärare sällan arbetar nära varandra. Den modell som vi har gett exempel på här utgår från att forskare och lärare tillsammans planerar iscensättningar av undervisning och evaluerar det som skett. Forskarens roll i detta arbete är i huvudsak att erbjuda teoretisk litteratur, diskutera denna och utmana lärares föreställningar om iscensättningar av lärandeobjekt i undervisningen. Den innebär också att lyfta och

3 Det norska och danska begreppet faglighet innefattar uppfattningar om såväl det akademiska ämnet, och vardagsförståelsen av detsamma, som uppfattningar knutna till yrket. I vårt begrepp ämnesuppfattning lägger vi alla dessa betydelse.



spegla olika uppfattningar och iscensättningar så att den ämnesdidaktiska kartbilden blir tydlig. Vår erfarenhet är att forskaren spelar en avgörande roll för att utveckla dessa fördjupade kunskaper. Lära-  
nas teoriomsättning är ett resultat av att de gör en systematisk koppling mellan teori och praktik. För att kunna göra detta krävs en bred och djup förstå-  
else för såväl forskningsområdet som för olika klassrumssituationer.

Eftersom vår modell möjliggör en aktiv teoriom-  
sättning av lärares ämneskunskaper och synliggö-  
randet av klassrummets olika ämnesuppfattningar,  
ger modellen varaktiga resultat för att förändra  
undervisningen. Därmed bidrar den såväl till äm-  
nesdidaktisk fortbildning och skolutveckling, som  
till kunskapsutveckling i ett forskningsperspektiv.  
Men det förutsätter att lärare får tid för inläsning,  
auskultation och reflektionsskrivande under ar-  
betsdagen. Om flera lärare från samma skola del-  
tar, underlättas erfarenhetsutbytet och de gemen-  
samma planeringarna. Vi menar också att samar-  
betet mellan forskare och lärare måste pågå under  
en längre tid – processen att förändra är tidskrä-  
vande.

Glädjande nog kan vi konstatera att de lärare vi  
har arbetat tillsammans med känner sig nöjda med  
de nya perspektiv som kompetensutvecklingen  
inneburit. De påpekar att de inte bara förändrat sin  
syn på elevers läsande och ökat sin förståelse för  
olika begrepp kopplade till text, läsare, läsning  
samt betyg och bedömning. De menar också att de  
har förändrat sitt samspel med eleverna och att de  
känner sig tryggare i rollen som svensklärare när  
det gäller urval, metoder och mål. Ett par lärare på  
högstadiet menar att de under projektet tagit "det  
största utvecklingsklivet sedan lärarutbildningen!"  
Vi har också mött upplevelser av att känna sig "be-  
tydligt mer professionell" i mötet med både kolle-  
gor, elever och deras föräldrar.

Om inte annat, talar dessa erfarenheter ett tydligt  
språk när det handlar om vikten, och den stora be-  
tydelsen, av att satsa resurser på lärares fortbild-  
ning och kompetensutveckling. Vi menar att det är  
hög tid att lärare får goda möjligheter att fortsätta  
utveckla sin ämnesteoritiska och ämnesdidaktiska  
kompetens under *hela* sitt yrkesverksamma liv.

## Referenslista

- Chambers A. (1997). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, A. (1987). *Om böcker*. Stockholm: Norstedts.
- Gee, J, P. 2004. *Situated Language and Learning: a Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediesamhälle*. (2. uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik och elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks lærehøjskole.
- Hydén, L-C (2003). "Att känna igen sig själv i den moderna världen." i: Martin Kylhammar & Jean-François Batail (red.), 2003. *På väg mot en kommunikativ demokrati. Sexton humanister om makten, medierna och medborgarkompetensen*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hydén, L-C. (2008). "Berättelseforskning." i: Meeuvisse, A., Swärdh, H., Eliasson-Lappalainen, R. & Jacobsson, K. (red.), *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Iser, W. (1975) "Läsandets fenomenologi" i: Entzenberg och Hansson (2007). *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansdotter Samuelsson, M. & Nordgren, K. (2008).

- Betyg i teori och praktik. Stockholm: Gleerups.
- Keene, E. O. & Zimmerman, K. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Koppfeldt, T. (2006). "Narrativitet och lärande" i: *Berättelse och kunskap, Slutrapport nr 2 från Kollegiet för forskning och utvecklingsarbete på det konstnärliga området*. Stockholm: Dramatiska institutet.
- Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökad läraruppdrag*. Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig på: <http://www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf>.
- Marton, F. (2003). "Learning study – pedagogisk utveckling direkt i klassrummet." i: *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marton, F. (2005). "Om praxisnära grundforskning" i: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marton, F. och Tsui, A. B. M. et al (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Mc Laughlin, M. & Allen, M. B. (2002). *Guided Comprehension. A teaching model for grades 3–8*. Newark: NJ: International Reading Association.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (kommande). *Mellan ord och handling. Svensklärares teoriomsättning om fiktionsförståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Olin-Scheller, C. & Wikström, P (2010). "Literary Prosumers: Young people's reading and writing in a new media landscape." i: *Education Inquiry* vol. 1 (1), March 2010. Tillgänglig på: [http://www.use.umu.se/digitalAssets/40/40554\\_inquiry\\_olin.pdf](http://www.use.umu.se/digitalAssets/40/40554_inquiry_olin.pdf).
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Ongstad, S. (2004). "Fagdidaktikk som forskningsfelt" i: *Kunnskapstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutövning*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ricoer, P. (1984). *Time and Narrative*. Chicago: Univ. of Chicago P.
- Roe, A. (2006). "Leseopplæring och lesestrategier" i: Maagerø, E. & Seip Tønnessen, E. (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelstuen, M. (2005). *Kognitiv och metakognitiv strategibruk med særlig he blick på tekstlæring*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU).
- Stiegler, J. W. & Hiebert, J. (1999). "The Teaching Gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom". *Instructional Science*.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk (Myslenie i rec, 1934, övers. Kajsa Öberg Lindsten)*. Göteborg: Daidalos.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.