

Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet

Michael Tengberg

Karlstads universitet

Sammanfattning

Utveckling av kvalificerad läsförmåga är ett av skolans viktigaste lärandemål och ett mål för vilket svenskämnet har ett särskilt ansvar. Kunskapen om hur undervisningen om text och textförståelse går till i svenska klassrum är emellertid begränsad.

I den här artikeln rapporteras resultat från en observationsstudie av svensklärares undervisning om text och textförståelse i högstadiet. Studien bygger på analyser av 59 videospelade svensklektioner i årskurs sju som samlats inom ramen för studien Linking Instruction and Student Achievement. Resultaten baseras på en kombination av dels deskriptiv statistik, dels kvalitativ innehållsanalys av utvalda lektionssegment.

Resultaten indikerar att merparten av undervisningstiden ägnas åt antingen aktivt bruk av autentiska texter för djupare förståelse eller möjlighet för elever att skriva egna sammanhängande texter. Eleverna ställs dock i relativt liten grad inför intellektuellt krävande analysuppgifter och lärarna ger sällan explicit strategiundervisning. Detta gäller både för svenskundervisningen som helhet och för den texttolkande undervisningen specifikt. Några för textförståelse och texttolkning mer specifika problem- och utvecklingsområden identifieras och diskuteras också i artikeln.

Nyckelord: *Högstadiet; intellektuell utmaning; läsundervisning; strategiundervisning; textförståelse*

Abstract

The development of reading comprehension is one of the primary learning objectives in compulsory school, and one for which language arts has a particular responsibility. Yet the knowledge of comprehension-oriented text-based instruction in Swedish language arts classrooms is limited.

This article reports findings from an observation study of comprehension-oriented text-based instruction in Swedish lower secondary school. 59 language arts lessons in school year 7 were videotaped and analyzed in the ongoing LISA study. Results from the study draw on a combination of descriptive statistics and qualitative content analysis of selected lesson segments.

Findings suggest that a main part of the instructional time is spent either on active use of authentic texts in order to develop deeper comprehension, or on students' own writing of extended texts. However, the findings also indicate that students rarely are asked to engage in intellectually challenging tasks that require analytic or inferential thinking, and the teachers seldom provide explicit strategy instruction. These findings concern both language arts instruction in general and comprehension-oriented text-based instruction in particular. The article discusses potential areas of development for instruction related to comprehension and interpretation of texts.

*Korrespondans: Michael Tengberg, Karlstads universitet, Institutionen för pedagogiska studier, 651 88 Karlstad, Epost: michael.tengberg@kau.se

© 2019 M. Tengberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: M. Tengberg. "Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 5(1), 2019, pp. 18–37. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>

Keywords: *Intellectual challenge; lower secondary school; reading comprehension; strategy instruction; text-based instruction*

Received: November, 2018; Accepted: February, 2019; Published: May, 2019

Inledning

Även om innebörden av och formerna för läs- och skrivkunighet förändrats radikalt under de senaste decennierna förblir förmågan till kvalificerad läsning och tolkning av texter ett av skolans viktigaste lärandemål, kanske det allra viktigaste målet. Avancerad läsförmåga är en förutsättning för i stort sett alla studier inom utbildningssystemet och i flera avseenden nyckeln till ett kvalificerat och meningsfullt deltagande i ett modernt samhälle. På senare tid har läsförmåga jämte skrivförmåga definierats som en ämnesövergripande färdighet och ett gemensamt ansvar för lärare i skolans alla ämnen (Maagerø & Tønnessen, 2009). Ändå är det svenskläraren som bär det huvudsakliga ansvaret för elevernas läsutveckling och svenskämnet som framför andra ämnen tematiserar läsförmåga som kunskapsinnehåll. Enligt kursplanen i svenska utgör det att kunna ”förstå, tolka och analysera texter” ett centralt innehåll. Eleven ska vidare lära sig ”urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften” (Skolverket, 2011, Lgr 11, s. 225).

Forskning visar emellertid att det slags undervisning som främjar kvalificerad läsning och tolkning av texter från olika genrer och ämnesområden ställer höga krav på läraren (Okkinga, van Steensel, van Gelderen, & Slegers, 2018). Sociokognitiva och sociokulturella perspektiv på lärande har lagt grund för en metodlitteratur som förespråkat vikten av samtal om texter i klassrummet, men inte alla slags samtal leder till att elevernas textmedvetenhet och förståelse vidgas (Wilkinson, Murphy, & Binici, 2015). Lärare uppmanas att utmana elevers tänkande och tolkningar av texter, men inte alla slags uppgifter och klassrumsaktiviteter bidrar till att tänkandet utmanas eller leder till att förstahandsintryck och spontana tolkningar prövas och utvecklas (Cohen & Grossman, 2016; Langer, 2011). Vidare framhålls att elever behöver stödstrukturer och modeller för hur konstruktiv och kritisk texttolkning kan byggas, men såväl lärares som forskares föreställningar om vad detta egentligen betyder varierar kraftigt. Dels är det inte givet för lärare vad det vill säga att bygga stödstrukturer för förståelse (Brownfield & Wilkinson, 2018), dels är det teoretiska begreppet stödstruktur i sig självt knappast något enhetligt koncept utan tvärtom bemängt med en rad underkategorier och skiftande tolkningar (Reynolds & Daniel, 2017). I Sverige har den här sortens principiella pedagogiska utgångspunkter varit viktiga inte minst för utvecklingen av teoretiska modeller för kvalificerad läsundervisning. Däremot har vi tämligen begränsad kunskap om vilken undervisning som faktiskt bedrivs i svenska klassrum.

I den här studien undersöker jag vad som kännetecknar svensklärares undervisning om text och textförståelse i högstadiet med avseende på framför allt intellektuell utmaning, strategiundervisning och förhållningssätt till texten. Avsikten är att med

utgångspunkt i ett relativt stort datamaterial kunna identifiera mönster och utvecklingsområden i undervisningen om text och textförståelse för att därigenom på god grund kunna diskutera framtidens kompetensbehov och förbättringsarbete i skolan. Studien bygger på analyser av 59 videoinspelade svensklektioner i årskurs sju med fokus på deras behandling av texter av olika slag i undervisningen. En premiss för analysen hämtas från internationell forskning om vad som kännetecknar god textbaserad undervisning i modersmålsämnet (eng. language arts). Det gäller exempelvis betoningen av att lärare undervisar explicit om strategier för fördjupad textförståelse (Block & Duffy, 2008; Pearson & Cervetti, 2017). Det gäller också betydelsen av att textrelaterade uppgifter ger elever utrymme för inferentiellt och analytiskt tänkande (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert, & Gil, 2009) och inbjuder till tolkning och reflektion över texters betydelse (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger, & Edwards, 2008). Kvalificerad förståelse ses med andra ord inte som något som är intuitivt tillgängligt för alla som öppnar en bok, utan som en särskild förmåga som bygger på förtrogenhet med konventioner och som kräver mycket träning och erfarenhet, en träning och erfarenhet som lärare i skolan kan lägga mer eller mindre tillräkta för i sin undervisning.

Ytterligare en premiss för analysen är att en gedigen och användbar översikt över rådande undervisningsrepertoarer kräver systematisk observation utifrån på förhand formulerade och intersubjektivt tillgängliga kriterier (Grossman, Loeb, Cohen, & Wyckoff, 2013). Ett återkommande problem i nordisk klassrumsforskning har varit att den dels är alltför småskalig, dels givit alltför litet utrymme till kumulativitet, det vill säga till kontinuerlig uppföljning av trender. När det gäller undervisning om läsning och textförståelse i svenska klassrum specifikt saknas helt storskaliga vetenskapliga studier av förekommande mönster och kvaliteter (Skar & Tengberg, 2014; Skolverket, 2007). Därtill har det under lång tid saknats allmänt etablerade metodiska instrument för att i större skala systematiskt och precist observera och analysera centrala aspekter av undervisningskvalitet (Klette, Blikstad-Balas, & Roe, 2017).

Textanvändning och texttolkning i svenska klassrum

Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2012, där man besökte 40 skolor, indikerade att det var stor kvalitetsskillnad på läsundervisningen mellan olika klassrum (Skolinspektionen, 2012). I många klassrum gavs eleverna alltför lite utrymme att bearbeta de lästa texterna och eleverna själva upplevde att de sällan fick texter som utmanade och utvecklade deras läsförmåga. Det framgick också att undervisningen sällan följdes upp med planerad, gemensam avslutning och reflektion över vad man lärt. Eleverna uppgav att de sällan kände till målet med läsundervisningen. En senare granskning av läs- och skrivundervisningen i åk 4–6 tydde på att arbete med lässtrategier hade fått större plats, men att det fortfarande var stor kvalitetsskillnad mellan olika klassrum och att aktivt och strukturerat stöd för utveckling av textförståelse och texttolkning alltjämt är ett viktigt utvecklingsområde (Skolinspektionen, 2016). Skolverket (2007) visade i en kunskapsöversikt om läsundervisningen att ”formell

färdighetsträning” kännetecknade en stor del av undervisningen, att samtal om texters innehåll och elevers tolkningar var sällsynta liksom att elevers respons på det lästa ofta bestod i svar på uppgifter till texterna. Skolverkets översikt handlar om studier som genomförts under perioden 1995–2007 och någon mer aktuell översikt baserad på empiri från svenska klassrum finns inte. Vetenskapliga observationsstudier av högstadiets läsundervisning från senare år är tillika sällsynta. I en studie visade Schmidl (2008) att elever (som gick i åk 8) ofta saknade analytiska redskap för att ta sig an texters litterära kvaliteter och att samtal om texterna ofta lämnade texten för att istället handla om elevernas erfarenheter.

När det gäller studier av svenska elevers litteraturläsning har Nordberg (2015) visat att gymnasieelever, tvärt emot vad som ofta hävdats, gärna läser skönlitteratur och att rent erfarenhetsbaserade läsningar är sällsynta medan både analytiska och symboliskt tolkande drag är framträdande. Studiens resultat motsägs delvis av Johanssons (2015) komparativa studie av svenska och franska gymnasieelevers läsning av en novell av Joyce Carol Oates. Jämfört med de franska läsarna utmärktes de svenska elevernas läsning av personliga förhållningssätt och en vana av att göra individuella värderingar av texter baserade på sina egna tidigare erfarenheter. Dessa ställningstaganden hade emellertid en jämförelsevis svag förankring i den lästa texten och dess betydelsebildande strukturer. Intresset i föreliggande studie riktas förvisso mot undervisning i högstadiet. Det är dock rimligt att betrakta gymnasieelevers benägenhet och förmåga att tolka texter som åtminstone delvis en produkt av den läsundervisning som bedrivs i högstadiet.

Även i Norge och Danmark är observationsstudier av naturligt förekommande läsundervisning som regel både småskaliga och sällsynta. Till undantagen hör Magnusson, Roe, & Blikstad-Balas (2018), som undersökt norskundervisningen i 47 olika klassrum med särskilt fokus på förekomsten av lässtrategiundervisning. Trots att en lång rad tidigare experimentstudier påvisat effektiviteten i strategiundervisning visade Magnusson et al. att i autentiska klassrum är strategiundervisningen påfallande sällsynt. Där den förekom var summeringsstrategier och göra förutsägelser vanligast. Studien visade också att de mest framträdande undervisningssätten kopplade till läsning var dels textsamtal före, under eller efter läsningen, dels undervisning om textstruktur och litterära verkningsmedel. Om textsamtalen skriver Magnusson et al. att de i huvudsak präglas av ett Initiation-Response-Evaluation-mönster, något som tidigare forskning framhållit som begränsande för elevers förmåga att utveckla kvalificerat tänkande om i synnerhet litterär text (Chinn, Anderson, & Waggoner, 2001; Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997).

Teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkten för den kvantitativa analysen i den här studien (och även för en del av rationalen i den kvalitativa analysen) utgörs av observationsprotokollet The Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO), som utvecklats för

systematisk observation av undervisningskvalitet i amerikansk language arts (Grossman et al., 2013). Den teoretiska underbyggnaden av PLATO betonar framför allt betydelsen av explicit och välutvecklat ämnesinnehåll med fokus på begreppsförståelse, intellektuellt utmanande uppgifter till eleverna, klassrumssamtalets betydelse för att utveckla elevers tänkande liksom betydelsen av olika stödstrategier i lärarens undervisning och instruktioner (Cohen & Grossman, 2016). Protokollet omfattar fyra domäner (*Instructional Scaffolding, Cognitive Demand, Representations and Use of Content* och *Classroom Management*), som var och en i sin tur består av underliggande variabler. Sammanlagt består PLATO av tretton variabler som var och en bygger på tidigare klassrumsforskning om lärareffektivitet och undervisningskvalitet.

I den här studien riktas fokus mot tre av dessa variabler *Intellectual Challenge* (IC), *Strategy Use and Instruction* (SUI) och *Text-Based Instruction* (TBI). Variabeln IC utgår från forskning om betydelsen av att det intellektuella arbetet i klassrummet också utförs av eleverna själva och att uppgifter relaterade till textarbete uppmanar till inferentiellt och analytiskt tänkande (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Wade & Moje, 2000). Segment som får höga värden på IC kännetecknas alltså av att elever arbetar med uppgifter eller deltar i diskussioner som kräver ett analytiskt tänkande, vilket innebär att de måste jämföra argument, utvärdera textpassager, underbygga och motivera sina slutsatser. Segment som får låga värden kännetecknas tvärtom antingen av att det är läraren som utför det intellektuella arbetet medan elever passivt eller tyst tar emot undervisning/instruktioner, eller av att elever ägnar sig åt uppgifter som endast skapar låga intellektuella utmaningar, rutinartade uppgifter, repetition eller uppgifter baserade på regler och procedurer.

Variabeln SUI utgår från forskning om betydelsen av explicit strategiundervisning i relation till både läsande (Block & Duffy, 2008) och skrivande (Graham, Harris, & Chambers, 2016). SUI fångar i vilken grad undervisningen introducerar strategier för eleverna som de kan använda flexibelt i relation till olika uppgifter och i vilken utsträckning denna strategiundervisning är explicit och detaljerad. Segment får höga värden på SUI när läraren explicit demonstrerar hur elever kan använda olika strategier (ofta genom modellering) och förklarar när och varför de ska användas. I segment som får låga värden varken används eller refereras till specifika strategier.

Det tredje elementet, TBI, sätter fokus på i vilken grad eleverna får möjlighet att använda och producera autentisk text. Det bygger på forskning om betydelsen av textbearbetning som låter elever undersöka texters betydelse, jämföra tolkningar av texter (Langer, 2011), men också textbearbetning som ger eleverna utrymme att under längre sammanhängande tid skriva och utveckla sin förmåga att formulera sig och bättre behärska olika textgenrer, stilnivåer etc. (Gambrell, Malloy, & Mazzoni, 2011). TBI omfattar därför två delskalor som fångar dels *användning av* autentisk text (TBI/Use), där höga värden ges när undervisningen sätter fokus på förståelse och tolkning av texter och när elever får analysera och bearbeta texter, dels *produktion av* autentisk text (TBI/Production), där höga värden ges när elever själva under sammanhängande tid ges möjlighet att skriva längre löpande texter. Omvänt innebär låga

värden på TBI att det antingen inte används några autentiska texter i syfte att bidra till fördjupad förståelse, eller att elever ägnar sig åt skrivande men endast i form av kortsvar, punktlistor eller liknande i relation till diverse uppgifter.

I den empiriska analysen kommer läsningen av skönlitterära texter att tematiseras specifikt, detta eftersom den explicita användning av autentisk text för djupare förståelse som förekommer i datamaterialet i huvudsak behandlar just skönlitteratur. Det bör därför understrykas att alla aspekter av tolkning av skönlitterär text inte nödvändigtvis har samma relevans för tolkning av andra texttyper. Däremot tenderar den internationella empiriska forskningen, som refererats ovan, stödja antagandet att de kvalitetsdimensioner som lyfts fram av PLATO-variablerna IC, SUI och TBI också är högst relevanta när det handlar om litteraturundervisningen specifikt. Många av de studier som PLATO baseras på utgår dessutom från klassrumsarbete med skönlitterära texter.

Liksom i flera andra observationsprotokoll har variablerna i PLATO-manualen utvecklats och validerats i upprepade empiriska studier där samband mellan undervisningsfaktorerna och mått på kunskapsutveckling undersökts (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012; Cohen & Grossman, 2016; Grossman et al., 2013). Det som gör PLATO-manualen särskilt lämplig för den här undersökningen är att den kombinerar variabler av specifik relevans för svenskämnet (TBI och delvis SUI) med variabler av ämnesövergripande karaktär (IC och delvis SUI).

Metod

Syftet med studien är alltså att identifiera mönster och utvecklingsområden i undervisningen om text och textförståelse för att med det som utgångspunkt kunna diskutera framtidens kompetensbehov och förbättringsarbete i skolan. Det handlar alltså inte om att bedöma enskilda lärares kvalifikationer som svensklärare utan om att få en bild av tendenser, kvaliteter och möjliga utvecklingsområden i den förekommande undervisningen om text och textförståelse. Undersökningen består i en kombination av kvantitativ och kvalitativ analys av 59 videospelade lektioner i svenska i årskurs sju. Fjorton lärare och deras klasser deltar i studien och har filmats under vardera minst fyra på varandra följande lektioner. Klasserna kommer från sex olika skolor som sinsemellan representerar olika upptagningsområden. Här finns skolor från villaförort, från landsbygdsort, från innerstad liksom från mångkulturellt område. Här finns också skolor med högre genomsnittliga meritvärden och skolor med något lägre meritvärden. Strävan har varit att uppnå ett brett urval av skolor. Ursprungligen kontaktades åtta skolor, varav sex slutligen tackade ja till att delta. Förfrågan om deltagande ställdes till rektor vid respektive skola och därefter till lärare och elever. I urvalet av lärare eftersträvades variation med avseende på yrkeserfarenhet, men samtliga skulle ha arbetat minst fem år som svensklärare. Bland de 14 lärarna i urvalet varierar antalet år i yrket från åtta till 31 med en medellängd på 15,9 år. Samtliga är behöriga svensklärare. Alla lärare och elever har lämnat skriftligt samtycke till att delta i studien.

Inspelningarna har genomförts vid normalt förekommande lektioner med två kameror, den ena längst fram i klassrummet riktad mot elevgruppen, den andra längst bak riktad mot läraren. Läraren har burit en mikrofon och ytterligare en mikrofon har suttit centralt placerad i klassrummet för att fånga elevers tal. Fokus i analysen riktas visserligen mot lärarens arbete, men bild och ljud från elevernas agerande i klassrummet fungerar som ett viktigt komplement för att förstå hur lärarens undervisning mottas. Studien ingår som en delstudie i projektet Linking Instruction and Student Achievement (LISA) (Klette et al., 2017) och tillämpar därmed samma metodik för datainsamling och videoobservation som där men omfattar här istället svenska klassrum.

Lärarna har uppmanats att följa sin ordinarie planering och inte i något avseende anpassa den till det faktum att lektionerna ska observeras av forskare. Det är därför värt att nämna att alla lektioner inte innehåller läsundervisning. Däremot bearbetas texter av olika slag i alla lektioner även om fokus varierar mellan å ena sidan användning och fördjupad förståelse av text och å andra sidan produktion av egen text. I den kvantitativa delen av analysen inkluderas samtliga lektioner och fokus riktas mot några aspekter av kvalitet i textbaserad undervisning i bredare bemärkelse, det vill säga både skrivande och läsning. Här används PLATO-manualen som utgångspunkt för kodning. Varje lektion har delats in i 15-minuterssegment (totalt 192 segment för de 59 lektionerna) och varje segment har kodats på samtliga PLATO-variabler av en certifierad kodare.¹ Kodningen utgår från en fyrgradig skala där värdet 1 innebär att det helt eller nästan helt saknas belegg för förekomsten av elementet som variabeln fångar, medan värdet 4 innebär att det i segmentet finns återkommande starka belegg för förekomsten av det specifika elementet. Analyserna i föreliggande artikel utgår från variablerna Intellectual Challenge (IC), Strategy Use and Instruction (SUI) och Text-Based Instruction (TBI). Deskriptiv statistik används för att visa hur de observerade lektionssegmenten fördelar sig över den fyrgradiga skalan och mer specifikt hur de olika variablerna beror av varandra.

I den kvalitativa analysen riktas uppmärksamheten mot sekvenser där textförståelse och texttolkning står i fokus för undervisningen. Med utgångspunkt i studiens ambition att identifiera problem-/utvecklingsområden i den textbaserade undervisningen har jag sorterat ut sekvenser där textförståelse och texttolkning utgör ett varaktigt innehåll i lektionen (minst tre minuter av ett 15-minuterssegment), det vill säga där undervisningen inriktas på djupare förståelse av autentisk text, men där det ändå inte förekommer någon strategiundervisning eller där eleverna får arbeta med uppgifter som uppmuntrar till inferentiellt eller analytiskt tänkande. Dessa segment har kodats på följande vis: TBI/Use=3–4, IC=1–2 och SUI=1–2.² Kodningen signalerar därmed att det trots en ambition om fördjupad läsförståelseundervisning finns pedagogiska

¹Kodarna är tillika forskare som deltar i projektet. För att certifieras som PLATO-kodare ska man efter träning uppvisa 80% reliabilitet på samtliga PLATO-element.

²Ex. TBI/Use=3–4 innebär alltså att segmentet kodats antingen med en 3:a eller en 4:a på TBI/Use.

begränsningar som vi skulle behöva förstå bättre. Den kvalitativa analysen går därför ut på att identifiera mönster som kan förklara vad det är som sker i de här segmenten, och på det viset också identifiera potentiellt viktiga utvecklingsområden i undervisningen om textförståelse och texttolkning. Det finns ingen kvantitativ logik för urvalet av sådana mönster och det går inte att hävda att de problemområden som diskuteras är mer representativa för den förekommande undervisningen i datamaterialet än andra potentiella problemområden. Detta kan möjligen betraktas som en svaghet vad gäller resultatens representativitet. Samtidigt är det områden som diskuterats i tidigare forskning om textanvändning och texttolkning, vilket dels stärker antagandet om att det är en central och igenkännbar didaktisk problematik som identifieras, dels gör rimligt att tro att resultaten från analysen är överförbara till andra klassrum och skolor än de som studerats. I svenskt läsforskningsssammanhang får dessutom en systematisk videoobservation av 59 svensklektioner från sex olika skolor betraktas som ett jämförelsevis stort underlag för en studie. Ett analytiskt urval av problemområden som identifieras i ett sådant dataunderlag bör därför anses relevant även i representativ mening. Det som identifieras här bör rimligtvis inträffa även i andra klassrum och andra svensklektioner.

Resultat

Övergripande mönster i den observerade undervisningen

Tabellerna 1–4 redovisar fördelningen av de tre PLATO-variablerna IC, SUI och TBI. När det gäller TBI/Use hamnar nästan 60% av de undersökta lektionssegmenten på nivå 1–2. En delförklaring till detta ligger i att många av lektionssegmenten istället fokuserar på skrivande. Skrivundervisning får per definition låga värden på TBI/Use, eftersom det som regel inte innebär användning eller fokus på djupare förståelse av andra autentiska texter. I gengäld får segment som lämnar utrymme för elevers skrivande högre värden på delskalan TBI/Production. När de två delskalorna kombineras (TBI/Total) hamnar nästan 60% av segmenten på nivåerna 3–4 på skalan (se Tabell 2).³ Detta indikerar att det sammantaget förekommer en hel del undervisning med fokus på utveckling av kvalificerat läsande och skrivande.

Tabell 1. Fördelning av segment på elementet *Text-Based Instruction/Use*.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	88	45,8	45,8
2. Det finns begränsade belägg	24	12,5	58,3
3. Det finns belägg med vissa svagheter	52	27,1	85,4
4. Det finns återkommande starka belägg	28	14,6	100,0
Total	192	100,0	

³På koden TBI/Total kodas ett segment med värdet 3 respektive 4 om *antingen* TBI/Use eller TBI/Production fått värdet 3 respektive 4. Det betyder att för segment som fått 1 eller 2 på TBI/Total förekommer det *varken* aktiv användning av autentisk text med djupfokus eller djupfokus på skrivande.

Tabell 2. Fördelning av segment på elementet *Text-Based Instruction/Total*.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	44	22,9	22,9
2. Det finns begränsade belägg	38	19,8	42,7
3. Det finns belägg med vissa svagheter	77	40,1	82,8
4. Det finns återkommande starka belägg	33	17,2	100,0
Total	192	100,0	

Tabell 3. Fördelning av segment på elementet *Intellectual Challenge*.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	24	12,5	12,5
2. Det finns begränsade belägg	90	46,9	59,4
3. Det finns belägg med vissa svagheter	74	38,5	97,9
4. Det finns återkommande starka belägg	4	2,1	100,0
Total	192	100,0	

Tabell 4. Fördelning av segment på elementet *Strategy Use and Instruction*.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	114	59,4	59,4
2. Det finns begränsade belägg	41	21,4	80,7
3. Det finns belägg med vissa svagheter	34	17,7	98,4
4. Det finns återkommande starka belägg	3	1,6	100,0
Total	192	100,0	

Av Tabell 3 framgår emellertid att en omfattande andel av den observerade undervisningen ställer eleverna inför begränsade intellektuella utmaningar. Många gånger handlar detta om att eleverna ges uppgifter som i utgångspunkten ställer krav på analys, tolkning och egen slutsatsdragning. Men lärarens stöd och kommentarer under arbetets gång är av ett sådant slag att det reducerar den intellektuella utmaningen i uppgiften och låter eleven utföra ett arbete som i högre grad är rutinartat och repeterar sådant som läraren redan vet att eleven kan.

Tabell 4 visar fördelningen av förekommande strategiundervisning i den observerade undervisningen. Som framgår är denna starkt förskjuten mot den lägre delen av skalan, det vill säga det förekommer mycket lite strategiundervisning. För att nå upp till nivå tre på det här elementet krävs egentligen inte att strategiundervisningen är av särskilt hög kvalitet eller att den pågår länge. Däremot måste den innefatta något mer än att referera till strategier; det måste innebära lärarledd instruktion om *hur* något ska utföras, hur en uppgift ska lösas eller en hur en viss aspekt av en text kan göras begriplig. Detta är alltså något som observeras ytterst sällan i det insamlade materialet.

För att titta närmare på förekomsten av intellektuell utmaning och strategiundervisning under läsundervisningen specifikt kan man välja ut de segment där

TBI/Use=3–4. En 3:a eller 4:a på TBI/Use innebär nämligen att läraren låter eleverna fokusera på aspekter eller komponenter av autentisk text i syfte att bygga djupare textförståelse och att detta pågår under minst tre minuter av ett 15-minuterssegment. Tabell 5 och 6 nedan visar hur variablerna IC och SUI fördelar sig när TBI=3–4.

Tabell 5. Fördelning på elementet *Intellectual Challenge* när TBI/Use=3–4.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	1	1,3	1,3
2. Det finns begränsade belägg	38	47,5	48,8
3. Det finns belägg med vissa svagheter	38	47,5	96,3
4. Det finns återkommande starka belägg	3	3,8	100,0
Total	80	100,0	

Tabell 6. Fördelning på elementet *Strategy Use and Instruction* när TBI/Use=3–4.

	N	%	Kum. %
1. Det finns inga eller nästan inga belägg	47	58,8	58,8
2. Det finns begränsade belägg	19	23,8	82,5
3. Det finns belägg med vissa svagheter	12	15,0	97,5
4. Det finns återkommande starka belägg	2	2,5	100,0
Total	80	100,0	

Av tabellerna framgår att även när vi enbart studerar lektionssegment med ett mer djupinriktat fokus på textförståelse förblir mönstren i fördelningarna relativt intakta. Dessa segment innebär vare sig någon särskilt mycket högre intellektuell utmaning för eleverna eller en mer explicit strategiundervisning än vad som är fallet i de segment där detta djupfokus inte förekommer. En del av förklaringen ligger rimligtvis i att lektioner som inte fokuserar på djupinriktad användning av autentisk text istället fokuserar på utmanande skrivuppgifter. Detta är dock inte hela förklaringen eftersom över 40% av de kodade segmenten får 1–2 på TBI/Total (se Tabell 2), det vill säga de når inte nivå 3 varken på TBI/Use eller TBI/Production.

Samma mönster gäller för strategiundervisningen i de observerade segmenten. Även när TBI/Use=3–4 förekommer strategiundervisning ytterst sällan (se Tabell 6). Med andra ord finns det inget i resultaten som tyder på att ett djupfokus på förståelse av autentisk text innebär en höjd intellektuell utmaning i arbetet eller att lärarna levererar en mer explicit strategiundervisning relaterat till texterna.

Vad är det då som kännetecknar de segment som får 3 eller 4 på TBI/Use men som ändå hamnar på 1 eller 2 både på IC och SUI, det vill säga undervisning som fokuserar på djupinriktad användning av autentisk text, men som vare sig erbjuder arbetsuppgifter på inferentiell eller analytisk nivå eller någon explicit undervisning om strategier för fördjupad förståelse? Att studera dessa segment vore ett sätt att identifiera potentiella problem och därmed lägga grund för ett utvecklingsarbete med

fokus på skolans undervisning om textförståelse och texttolkning. Resultaten från analysen visar att 35 segment av de 192 som ingår i undersökningen har just den kombinationen av PLATO-kodning.⁴ Exempel återfinns i 12 av de 14 klassrummen som ingått i undersökningen, men är mer frekventa i somliga klassrum än i andra. I följande avsnitt undersöks närmare några sekvenser som ett sätt att försöka illustrera vad det är för slags mekanismer i klassrummet som rent konkret orsakar dessa bedömningar i den kvantitativa analysen.

I dessa sekvenser står alltså texttolkningsarbete i förgrunden, men frågan är om undervisningen ger eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga till djupare textförståelse och om den bidrar till mer insiktsfulla läsningar av de aktuella texterna.

Problemområden i textarbetet som förklarar de statistiska resultaten

Ett närmare studium av de 35 segmenten visar att tre övergripande kategorier av didaktiska problem- eller utvecklingsområden kan urskiljas. Det första området skulle kunna benämnas *trivialisering och instrumentalisering*. Det består av sekvenser i undervisningen där innehållet i tolkningsarbetet hamnar i skymundan av formella aspekter av uppgiftens genomförande, som snarare är det som ställs i förgrunden för interaktionen mellan lärare och elever. Det andra problemområdet benämner jag *lärartolkningens funktion och den initiala elevtolkningens primat*. Detta handlar dels om lärarens benägenhet att överföra sin egen texttolkning i syfte att hjälpa eleverna vidare, något som går ut över elevernas möjlighet att själva få träna sig i analys och tolkning av framför allt litterär text, dels om att elevens respons inte utmanas utan förblir orörd som ett självändamål i undervisningen. Det tredje området utgörs av en återkommande *ytfokusering*. Ytfokusering innebär att mer sammansatta texttolkningsproblem sällan ges utrymme i klassrumssamtalen. Istället upptas dessa samtal av frågor om svåra ord, om eleverfarenheter med vag koppling till texten och om utredning av händelseförlopp.

För att illustrera hur den här problematiken kommer till uttryck i klassrummet analyseras i det följande ett av dessa tre områden närmare, nämligen det som berör lärartolkningens och den initiala tolkningens status och funktion i textarbetet. Ett skäl för att välja just det området är att det lyfter fram en fråga som aktualiserar både en central innehållsfråga i undervisningen om texttolkning och en mer generell problematik med i vilken mån undervisningen ger elever utrymme för eller uppmuntrar dem till inferentiellt och analytiskt tänkande. Ett annat skäl är att jag uppfattar detta problemområde som didaktiskt mer utmanande och svårare för lärare att ta sig an. Därför är det mer intressant för den här studiens syften. Utgångspunkt tas i några sekvenser hämtade från två olika klassrum och lektioner som ingår i det videoinspelade materialet.

⁴Observera att det endast är 80 segment där TBI/Use=3–4. Det innebär alltså att i 35 segment av de 80 där texttolkande arbete förekommer är både IC<3 och SUI<3.

I det första exemplet möter vi en klass som skriver analyser av sångtexter. I en instruktion som läraren lämnat ut på förhand citeras kursplanen i svenska. Här framgår bland annat att ett syfte är att eleverna ska utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur liksom att strategier för att förstå, tolka och analysera texter utgör ett centralt innehåll. Eleverna ska skriva analysen med ledning av ett antal punkter där aspekter som berättarperspektiv, tema, budskap och språk lyfts fram, men också lyssnarens känslor, reaktioner och vad lyssnaren (dvs. eleven) tycker om sången. I det första utdraget nedan har läraren kommit fram till en elev som läst och lyssnat till Olle Ljungströms ”Jag och min far”.

- Elev:* Vad ska jag skriva?
Läraren: Vad sa du?
Elev: Det syns på många sätt men det som, nä inte syns, men det som (ohörbart) på flera sätt. (läser uppgiften) ”Passar texten till musiken” Ja, på flera sätt, men på det som märks mest är att liksom både låten och, eller både musiken och texten liksom är såhär sorgliga typ.
Läraren: Mm. Ja. För själva, du menar att du tycker att själva texten är väldigt sorglig?
Elev: Ja. Och det liksom passar ihop med själva musiken som också är sorglig.
Läraren: Ja.
Elev: För dom undrar om det hänger ihop fastän att då är det ju hela, liksom själva, hela låten som är det. Det står att man ska ge exempel.
Läraren: Mm, och det är väl det som det handlar om är väl att han, ja det är ju död, hans pappa är död, ja, och det är väl också att han kanske tyckte att han inte hann och säga det han ville säga till sin pappa, eller hur?
Elev: Mm. Jag såg det på. Mm, men i alla fall. Kan jag skriva det?
Läraren: Ja, det tycker jag. För det är ju som jag har sagt flera gånger också att det finns ju inte något rätt och fel utan det är ju, nu är det ju vad *du* tycker om den som är det du skriver om. För vi har ju inget facit till det. Eller hur?
Elev: Nej.

(ur SW04SV027D)

I nästa utdrag har en annan elev bett om hjälp. Eleven har läst och lyssnat på Ted Gärdestads ”Himlen är oskyldigt blå”.

- Läraren:* Jaa?
Elev: Jag vet inte hur jag ska skriva vad budskapet är.
Läraren: Budskapet? Nej, det där har vi pratat om förut att den är ganska, att den är lite svår. Var det den, Josefine hade du den också? (...) Himlen, oskyldigt blå? Nej. Den är lite odefinierbar, man kan nog tolka det på lite olika sätt.
Elev: Mm.
Läraren: Det är många som har varit inne på att det handlar om barndom liksom.
Elev: Ja.
(vänder sig och tillrättavisar annan elev)
Läraren: ... och att det handlar om att det vi pratade om, var inte du med när vi pratade om det, att när man är liten så är allt så oskyldigt så man

liksom ser inga svårigheter och problem nånstans. Och det är därför han sjunger den här liksom, som ”som ögon när barnen är små”, men sen så blir det allvarligare liksom. Och sen så får du tänka som jag sa också att det finns ju inga fel. För nu är det ju vad *du* tycker. Sen så kan det vara så att man behöver lite hjälp att tänka, lite hur man ska skriva och så, men det är ju ingenting som kan vara nåt fel eller rätt eller så utan det är ju det som du tycker när du läser den här texten och lyssnar på den.

Elev: Men jag tolkar det som att han, för han berättar ju typ om nån ”Älskling jag vet hur det känns” eller nåt sånt där, att han liksom gjorde nåt misstag eller nåt för han berättar ju typ här: ”Jag var förblindad av att solen sken så stark. Men mina ögon kommer alltid le mot dig.”

Läraren: Mm.

Elev: Det känns som om han gjort något misstag som han ångrar.

Läraren: Ja. Mm. Absolut. Mm. Så det kan du skriva om. Och då kan du tala om vart det är som, vad det är som gör att du tycker så, när du kommer till de orden där. Så kan du nämna det när du skriver.

(ur SW04SV027D)

Eleverna i de båda citerade klassrumssekvenserna sitter med uppgiftsinstruktionen och lätttexten framför sig. De läser och undrar över olika punkter i lärarens lista, men i båda fallen koncentrerar de sig på budskapet i texten och på vilket sätt budskapet kommer fram. Gemensamt för båda sekvenserna är också att eleverna som ber om hjälp ställer samma fråga till sin lärare: ”Vad ska jag skriva?” De riktar sig alltså i första hand mot lösandet av uppgiften och inte explicit mot texten eller mot principer för texttolkning. Interaktionen illustrerar emellertid hur läraren utan att först inventera elevernas eventuella idéer om textens budskap, eller utan att be dem utveckla sina tankar, redogör för sin egen tolkning av texten och presenterar ett budskap som eleverna kan använda när de i sin tur besvarar uppgiften, det vill säga när de skriver sin analys. Det budskap som läraren presenterar för eleverna är dessutom paketerat på ett sätt som lämnar litet utrymme för tillägg eller inspel från eleverna. ”Det är *därför* han sjunger den här” (min kursiv.), säger läraren i den andra sekvensen och markerar på så vis den färdiga tolkningen av lätttexten där budskapet har en tydlig riktning. Lärartolkningen, det vill säga lärarens egen förståelse av texten, ges härmed en styrande funktion för elevernas textarbete.

Läraren understryker också i båda de citerade sekvenserna att det inte finns något rätt eller fel; det finns inget facit. Med andra ord, texttolkningsfrågor är beroende av vilka vi är som läsare. Texten i sig utgör inget svar och underförstått gäller att om eleverna har en tankegång är denna redan i sig själv god nog som lösning av uppgiften. Elevens idé om texten ska bevaras som den är, inte utmanas, jämföras med andra idéer eller utvecklas med lärarens stöttning. Dialogen mellan lärare och elev illustrerar på det viset ett slags initialtolkningens primat, där den enskilde läsarens intuitiva förståelse av ett verk (i det här fallet en lätttext) blir det eftersökta innehållet i undervisningen. Detta framgår tydligt i slutet av båda sekvenserna där eleverna får veta att de ”kan skriva det”. Att det inte finns något rätt eller fel i texttolkningsfrågor

är dessutom en fras som återkommer frekvent i det inspelade materialet på flera av skolorna.

Oavsett om det är lärarens eller elevens tolkning som läggs fram framträder målet med undervisningen närmast vara att kunna formulera en tolkning som kan skrivas ned som svar på uppgiften ifråga. Tolkningen i sig blir inte föremål för diskussion, eller ägnas intresse som något värt att fundera över. Den sätts inte i sammanhang eller relateras till vare sig erfarenhet eller andra texter, utan behandlas som lösning på en arbetsuppgift som eleven fått på sin agenda för den aktuella lektionen. Man kan också fråga sig om inte lärarens serverande av färdigpaketerade tolkningar (att Ljungströms text ”Jag och min far” handlar om att jagberättaren inte hann säga allt han ville säga till sin far, eller att Gärdestads text ”Himlen är oskyldigt blå” handlar om hur barndomens oskuld övergår i ungdomens och vuxenhetens allvar) fyller ett slags rationalitet i dennes arbete med att lotsa alla elever vidare genom de olika arbetsuppgifterna. Att stanna upp vid en elev och påbörja en diskussion om tolkningars giltighet, vilka textställen de baserar sig på, om det finns alternativa sätt att se på saken osv., riskerar givetvis att bromsa takten på elevernas produktion av skriftliga analyser. Läraren skulle bli dröjande kvar längre hos varje elev och snart se en skog av händer omkring sig i klassrummet vinkandes efter hjälp. Det är möjligt att färdigpaketerade lösningar eller ett undvikande av att utmana elevernas initialtolkningar kan förstås som en rationalitet för att möta denna klassrumspraktiska omständighet.

Ett liknande exempel ges i ett annat klassrum där eleverna läst eller lyssnat på romanen *En sekund i taget* av Sofia Nordin inom ramen för ett arbetsområde om dystopier. I romanen har 13-åriga Hedvig blivit ensam efter att en febersjukdom tagit död på hela hennes familj och flertalet av alla andra människor. I avsikt att finna något sätt att överleva på egen hand ger hon sig ut i skogen. Vid packningen av det viktigaste att ta med sig blir plötsligt ketchup väldigt viktigt för henne. En av frågorna som eleverna ska besvara lyder: ”Varför blir ketchupen plötsligt så viktig för Hedvig?” Läraren har på förhand definierat det här som en fråga där man måste läsa ”mellan raderna” för att nå fram till ett svar. I sekvensen nedan kommer hon fram till två elever som sitter bredvid varandra och arbetar.

- Läraren:* Går det bra?
Elev 1: Ja.
Läraren: Ingen fråga, nå. (3 s) Shit vad du jobbar snabbt. Mm. Den här då, sjuan, vad har du skrivit på den [vänder sig till elev 2], varför är ketchupen liksom så viktig för Hedvig?
Elev 1: Jag vet inte. Jag tyckte kanske inte att den ...
Läraren: Nä, men för henne är den ju superviktig, hon bara ååh, hon irrar ju runt där och bara måste ha ketchup.
Elev 1: Men jag tycker inte att det framgick så bra, för att ...
Elev 2: Inte jag heller.
Läraren: Nä, men om ni tänker ett steg längre där då, vad liksom, varför tror ni att helt plötsligt blir ketchupen det viktigaste hon kan tänka på, hon har hämtat liksom, hon har hämtat bröd och hon har hämtat korb, hon ska

ut i skogen, hon är helt ensam, helt plötsligt bara, aah ketchup, är det för att det är gott?

Elev 2: ... på korv kanske, äh, jag vet inte.

Läraren: Kan det inte va så här att hon, att hon kanske har, hon vill att allt ska va som vanligt.

Elev 1: Mm.

Läraren: Eller hur? Och där har man ju ketchup på korven.

Elev 2: Mm.

Läraren: Och då blir det liksom till en fix idé tills hon kommer på vad håller jag på med? Ketchup, det spelar ju ingen roll, allting är förändrat, alla är borta. (4 s) Försök formulera ihop nåt får vi se, så får vi kolla sen.

Utdraget visar hur läraren inleder ett samtal om en av uppgifterna med de två eleverna. Eleverna menar samfällt att det inte framgår så bra varför ketchupen är viktig, men läraren avbryter dem med en uppmaning om att ”tänka ett steg längre”. Kanske är det ”mellan raderna” hon menar att de ska läsa. Det får de dock liten möjlighet till, för läraren tar själv initiativet till att formulera denna mellan raderna-läsning. Samtalet i sekvensen går mycket fort. Elevernas inlägg uttalas tystlåtet och läraren faller dem snabbt i talet, istället för att ge dem tid att tänka och istället för att formulera frågor som utmanar deras initiala idéer. En tolkning formuleras av läraren, nämligen att ketchup i denna passage i romanen representerar Hedvigs intuitiva idé om vad som behövs när man ger sig ut i skogen med korv i ryggsäcken och att hon kanske rentav omedvetet förtränger det faktum att saker och ting inte längre är som vanligt utan tvärtom helt förändrade. Denna tolkning levererar läraren som ett svar på den uppgift eleverna uppenbarligen inte löst på ett tillfredsställande sätt själva. Som avslutning ber hon dem själva formulera denna tolkning som ett svar på uppgiften ifråga.

Lektionssegmentet som sekvensen ingår i har kodats IC=2, SUI=1 och TBI/Use=3. Exemplet är ett av flera i samma segment på hur interaktionen mellan lärare och elever sällan innebär att eleverna formulerar några egna tolkningar. Istället är det läraren som sammanfattar handlingen, producerar en tolkning och därefter frågar eleverna vad de tänker om det. Alternativt läser hon det eleverna redan svarat och stöttar genom att säga att det är bra svarat. På samma sätt som ovan skymtar vi möjligen här resultatet av en klassrumspraktisk rationalitet som syftar till att stötta eleverna vidare med sitt arbete med uppgifterna.

Jag skriver ”möjligen” därför att tolkningen av de två återgivna klassrumssituationerna ovan förstås inte är given. Tempot i dialogen mellan lärare och elever indikerar en underliggande avsikt från lärarens sida att driva arbetet med uppgifterna framåt. Detta följer en inbyggd lektionsrationalitet som finns belagd i tidigare studier av bl.a. svenskämnesundervisning (Tanner, 2014; Tanner, Olin-Scheller, & Tengberg, 2017). Men det är också möjligt att förstå den uteblivna dialogen om hur texten ska tolkas, och den uteblivna utmaningen till eleverna, som ett uttryck antingen för ovana och osäkerhet i att föra den sortens samtal med elever om skönlitterära texter, eller som ett uttryck för en distinkt ambition från lärarens sida att själv introducera ett tolkningsplan som hon uppfattar att eleverna behöver explicit hjälp med att urskilja.

Oavsett vilken av dessa alternativa förklaringar som ligger närmast sanningen är det tveksamt om den här sortens dialog bidrar till kursplanens i svenska målsättningar om att utveckla elevernas förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och utveckla deras strategier för att förstå, tolka och analysera texter (Lgr 11, s. 222, 225).

Vad de citerade exemplen illustrerar är för det första hur arbetsuppgifter som i utgångspunkten kräver ett analytiskt och inferentiellt tänkande av eleverna övertas av läraren och istället blir till utgångspunkt för färdiga texttolkningar som läraren förmedlar till eleverna. Läraren instruerar heller inte eleverna i *hur* de ska eller kan gå tillväga, dvs. ger dem redskap för ett strategiskt närmande till texten, något de kan ta med sig in i andra läsningar, utan ger dem snarare svaret färdigförpackat. För det andra visar exemplen hur texttolkning i klassrummet inte behandlas som en process som man förväntas utveckla sin förmåga i, lära sig mer om, utan som en produkt där varje uttalad tolkning redan är intressant och riktig, eller i varje fall lika riktig som vilken annan tolkning som helst.

Som redan påpekats är exemplen inte representativa för den läsundervisning som försiggår i samtliga de 59 inspelade svensklektionerna. Däremot illustrerar de ett återkommande mönster i den relativt stora andelen av lektionssegment (35/80) där djuporienterad läsundervisning pågår, men där den didaktiska gestaltningen gör att både den intellektuella utmaningen uteblir och den mer direkta undervisningen i strategier för att ta sig an texter saknas. Detta trots att texttolkning i utgångspunkten borde vara en aktivitet som uppfordrar till analytiskt, inferentiellt och reflekterande tänkande. Något som förenar många av de problem som återfinns bland de 35 segment som kodas IC=1–2, SUI=1–2 och TBI/Use=3–4 är att uppgifter som på pappret ter sig avancerade (som att förklara en karaktärs motiv för en viss handling eller att urskilja en författarintention i en text) vid bänkinteraktioner med eleverna reduceras till mer procedurala uppgifter, som fokuserar på vad eleverna ”ska skriva” eller hur mycket eller hur länge de ska skriva. Ofta leder de också till att läraren konkretiserar och ger egna förslag som eleven obearbetat kan stoppa in i sina texter. Eleverna ombes i dessa sekvenser helt enkelt inte att själva fundera över de mer komplexa frågeställningarna. Tvärtom vänjs de vid att komplexa problemställningar regelmässigt kan besvaras på ganska triviala och mindre intellektuellt fördjupande vis genom att man mjölkar läraren på mer konkreta uppgiftsbeskrivningar.

Diskussion

Undervisning som bidrar till fördjupad läsförståelse och till utvecklad tolkningsförmåga bygger på en tät växelverkan mellan engagerande läsoplevelser, prövande samtal, tillgång till strategier och rigorösa uppgifter som utmanar elevernas tänkande (Pearson & Cervetti, 2017; Wilkinson et al., 2015). Vad en enskild elev behöver i en enskild situation varierar givetvis, men forskningen framhåller tydligt att dessa faktorer är av central betydelse. I den här studien har jag undersökt vad som kännetecknar svensklärares undervisning om text och textförståelse i högstadiet med avseende på

framför allt intellektuell utmaning, strategiundervisning och förhållningssätt till texten. Behovet av större observationsstudier är påtagligt. Om man ska planera för professionsutveckling för lärare i större skala (exempelvis i form av Läslyft och liknande insatser) är det nödvändigt att veta något om den förekommande textundervisningen i skolan och om karaktären på utvecklingsbehoven. Den här studien är ett försök att bidra med den sortens kunskaper.

Studien indikerar att en relativt stor andel av förekommande svenskundervisning (>40%) varken innehåller aktivt bruk av autentiska texter för djupare förståelse eller möjlighet för elever att skriva egna sammanhängande texter. Studien visar också att eleverna i relativt liten grad ställs inför intellektuellt krävande analytiska uppgifter eller ges explicit strategiundervisning. Detta gäller både för svenskundervisningen som helhet och för den texttolkande undervisningen specifikt. Några specifika utvecklingsområden presenteras i studien. Till dessa hör i) trivialisering och instrumentalisering av textarbetet i klassrummet; ii) lärartolkningens framträdande funktion och den initiala elevtolkningens primat samt iii) ytfokusering i textsamtalen. I studien har jag gett en fördjupad beskrivning av ett av dessa områden, nämligen det som handlar om lärartolkningens och den initiala elevtolkningens funktion.

Tidigare översikter har indikerat att undervisningen om text och textförståelse på högstadiet i begränsad utsträckning innehåller kvalificerade och utmanande samtal om texter, eller andra former av textbearbetning som riktar sig mot djupförståelse av texter (Skolinspektionen, 2012, 2016; Skolverket, 2007). Den här studiens resultat underbygger dessutom uppfattningen att elever i alltför liten utsträckning får lära sig strategier för texttolkning, att de i liten grad får vänja sig vid att reflektera över sig själva, sin tillvaro eller sitt samhälle med hjälp av texter eller, för den skull, stöttning i att använda sig själva och världen som en lins för att bättre förstå vad texterna betyder, vad de försöker säga eller vad de kan ha för relevans.

Om man vill arbeta för att höja kvaliteten på undervisningen om textförståelse och texttolkning i klassrummen är det nödvändigt att fråga sig inte bara vilka slags insatser som är möjliga utan också vilka slags behov som behöver tillgodoses. I den här studien har jag pekat på två mer allmänna och tre mer specifika utvecklingsområden, som alla skulle kunna läggas till grund för riktade insatser. Det finns ett påtagligt behov att diskutera den didaktiska inramning som ska omgärda skolans textläsning. Problemställningen, så som den inringats i den här undersökningen, kan synas handla enbart om undervisningens *hur*-fråga, men i själva verket är frågan om dess *vad*, det vill säga frågan om läsandets mål och mening, lika central. För när elevernas arbete med texten reduceras till att handla om en uppgiftslösande rationalitet, där själva den kritiska reflektionen över läsoplevelsen inte står i centrum utan offras till förmån för att elever ska ägna lektionstiden åt att finna svar på mer triviala arbetsuppgifter, och där svaret på texttolkningsfrågor lika gärna kan komma direkt från lärarens mun och rätt ner på elevens tangentbord, då handlar det inte bara om metodik eller undervisningsstrategi, utan om vad textarbetet i skolan ska fylla för mening. Det är dock lite som talar för att lösningen på problemet enbart handlar om

att skarpare definiera läsningens didaktiska potential och funktion. Tvärtom torde ytterst få lärare framhålla den uppgiftslösande rationalitet, som jag visat på i den här studien, som ett didaktiskt ideal. Vad textarbetet i dagens svenskämne tycks sakna är starka principiella utgångspunkter för grundlig bearbetning av text och strukturerade undervisningsformer för tolkande läsning i klassrummet. Detta är en utmaning som behöver antas i kommande satsningar på svensklärares professionsutveckling. Aktuella studier tyder dock på att det inte nödvändigtvis räcker med träning i evidensbaserade undervisningsmetoder per se (Okkinga et al., 2018), utan att insatser för lärares professionsutveckling måste ta hänsyn till de specifika utvecklingsbehov som finns i lärarnas arbete, exempelvis genom samverkan i långsiktiga förbättringsnätverk (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015).

Även om föreliggande studie baseras på ett större och mer representativt urval av klassrum och lektioner än många andra tidigare observationsstudier är det fortfarande tveksamt om det går att dra några generella slutsatser utifrån resultaten. Ytterligare en begränsning i studien är att urvalet inte riktats exklusivt mot förekommande läsundervisning utan fångar svenskundervisning generellt. Det gör att underlaget och utrymmet för att undersöka praktiker för textförståelse och texttolkning i klassrummet minskar.

Trots dessa begränsningar ger studien ett nödvändigt tillskott till kunskapen om rådande praktiker och mönster i högstadiets svenskundervisning. Den indikerar att det finns utbredda begränsningar när det gäller både intellektuell utmaning i behandlingen av texter och den direkta undervisningen om strategier för att tolka och förstå texter. Studiens implikationer för läsundervisningen är därmed högst angelägna. Den visar att det finns både anledning och utrymme för att höja ribban när det gäller kvaliteten på undervisningen om textförståelse och texttolkning i högstadiets svenskämne. Frågan gäller som sagt både målbilden och tillvägagångssättet. Det är uppenbart att utvecklingen av texttolkande läsförmåga förutsätter en kritiskt prövande och samtidigt strategiskt stöttande läsmiljö. I den är lärarens förmåga att på ett strukturerat sätt både utmana och vägleda eleverna avgörande.

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.
- Bill and Melinda Gates Foundation (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains: Initial year 2 findings from the Measures of Effective Teaching (MET) Project*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
- 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*. New York: The Guilford Press.
- Brownfield, K., & Wilkinson, I. A. G. (in press). Examining the impact of scaffolding on literacy learning: A critical examination of research and guidelines to advance inquiry. *International Journal of Educational Research*.
- Bryk, A., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction, 19*(1), 13–27.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussions. *Reading Research Quarterly, 36*(4), 378–411.
- Cohen, J., & Grossman, P. (2016). Respecting complexity in measures of teaching: Keeping students and schools in focus. *Teaching and Teacher Education, 55*, 308–317.
- Gambrell, L., Malloy, J., & Mazzoni, S. (2011). Evidencebased best practices in comprehensive literacy instruction. I L. Morrow & L. Gambrell (red.), *Best practices in literacy instruction* (4:e uppl., ss. 11–36). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research* (Vol. 2, ss. 211–226). New York & London: The Guilford Press.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education, 119*(3), 445–470.
- Johansson, M. (2015) *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text.* (diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge, 11*(3), 1–19.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines.* New York: Teachers College Press.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (red.) (2009). *Å lese i alle fag.* (2 uppl.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (in press). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly.*
- Nordberg, O. (2015). Myt och verklighet om svenska 18-åringars fiktionsläsande. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (ss. 111–128). Malmö: Gleerups.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue.* New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading, 41*(1), 20–41.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. I S. E. Israel (red.), *Handbook on Reading Comprehension, 2nd Ed.* (ss. 12–56). New York, NY: The Guilford Press.
- Reynolds, D., & Daniel, S. (2017). Toward contingency in scaffolding reading comprehension: Next steps for research. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 367–373.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass.* Göteborg: Makadam.
- Skar, G., & Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I P. Andersson, P. Holmberg, A Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (ss. 353–373). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Skolinspektionen (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:10.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6. Kvalitetsgranskning, 2016:1.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007. Rapport 304.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Soter A. O., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research, 47*, 372–391.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet. Lärande och skriftspråkande i bänkkinteraktioner på mellanstadiet.* Diss. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Tanner, M., Olin-Scheller, C., & Tengberg, M. (2017). Material texts as objects in interaction – constraints and possibilities in relation to dialogic reading instruction. *Nordic Journal of Literacy Research, 3*, 83–103.

Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högskolan

- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. B. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, ss. 609–627). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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 dialogue* (ss. 37–50). Washington, DC: American Educational Research Association.