

Affektiv analys. Muntlig grupptentamen i litteraturredidaktiska ämneslärarkurser inom engelskämnet

Anna Thyberg

Abstract

Frågan hur vi förhåller oss till examinationer inom högre utbildning efter lanseringen av Chat GPT ter sig alltjämt angelägen. Förutom att muntliga tentamina i regel kan anses mer rättssäkra än hemskrivningar ger det också möjligheter för studenter att pröva nya sätt att förhålla sig till litteraturläsning vilket eventuellt kan fungera som en brygga mellan universitetets och klassrummets didaktik. I en empirisk studie av ämneslärarstudenters litteratursamtal under tredje och tionde terminens engelskstudier undersöks hur ämneslitteracitet kommer till uttryck i användandet av forskningsfältsspecifika genrekonventioner men också interpersonella färdigheter i samklang med den akademiska seminariekulturen. Materialet består av inspelade gruppsamtal från en muntlig tentamen på grund- och avancerad nivå. Den form för muntlig tentamen som studenterna provade på och vilken gav underlag till materialinsamlingen kallas *affective evaluation seminar* baserad på Sarah Levines forskning. Levine har utvecklat den här metoden för att möjliggöra för skolelever att analysera litteratur genom att bygga på färdigheter de redan har. Det är också en uppvärdering av betydelsen av känslomässiga inslag när det gäller analys av litterära texter. Resultatet av studien visar att när det gäller genrekonventioner diskuterade studenterna motiv i texten och författarens hantverk och de ägnade sig även åt olika typer av kontextualisering. Studenterna uppvisade interpersonella färdigheter genom att bjuda in andra talare i samtalet, ge positiv feedback och bygga vidare på andras utsagor. Den här formen av examination ger lärare en möjlighet att bedöma studenters analytiska förmåga samtidigt som glädjen i att ta del av andras tolkningar kan få större spelrum ur ett studentperspektiv.

Inledning

I den här artikeln presenteras en aktionsforskningsbaserad fallstudie med syftet att undersöka en metod för litteratursamtal utifrån ett ämneslitteracitetsperspektiv. För forskare i ämneslitteracitet är kärnpunkten för inläring att studenter ses som deltagare i disciplinen. Shanahan och Shanahan (2014: 629) skriver uttryckligen att en disciplin fungerar som en gemenskap och att ämneslitteracitet handlar om att läraren ”invites students to join the disciplinary field itself. It’s a kind of invitation to join a club.” Studenten kan därmed anta en lärlingsposition och gradvis lära sig att kommunicera och

resonera om vad som betraktas som viktiga frågor inom disciplinen på expertens vis. Jämfört med andra didaktiska ansatser framhåller ämneslitteracitet att ämne och språk ses som en oskiljbar enhet. Ämnesinnehåll kan inte studeras utan att ta i beaktande att ämnesföreträdare också förväntas använda ett visst språkbruk.

Inom ämneslitteracitetsfältet finns en strävan efter att synliggöra och verbalisera det som tidigare har setts som tyst kunskap eller som studenter har förväntats ta till sig intuitivt på egen hand. Moje (2015: 255–256) menar att ämneslitteracitet innebär att deltagare utvecklar en ny världsbild: "[m]embers of these and other disciplines learn to think about and see the world in particular ways [...] These differences shape the questions members of these disciplines ask and how they consider the data or the arguments they would make to address those questions". För att identifiera hur detta tar sig uttryck har ofta den så kallade think-aloud-metoden använts med noviser respektive experter som talar om texter och sin läsning (Shanahan & Shanahan 2014; Goldman et al. 2016). Det finns dock ett glapp där översättningen av hur experter på universitetet talar om sitt ämne är bristfällig vad gäller applicering till olika skolämnen i grund- och gymnasieskolan. Kavanagh och Rainey (2017) konstaterar att lärarutbildningar systematiskt borde förbereda lärarstudenter för en klassrumspraktik där litteracitet står i centrum. Hur detta ska gå till behöver alltså utforskas i empiriska studier eftersom "the field has not developed clear understandings about how novice teachers are best prepared to provide adolescents with rich, meaningful literacy learning opportunities that advance goals of equity and access" (Kavanagh & Rainey 2017: 905).

En möjlig väg att studera hur ett ämneslitteracitetsperspektiv rent konkret kommer till uttryck är i designen av examinationsuppgifter. Instruktioner kan skrivas på ett sätt som synliggör ämneslitteracitet med avseende på vad studenterna förväntas kunna utföra samt genom att specificera exakt vad som kommer att bedömas. När ämneslitteracitet på detta sätt synliggörs för studenter innebär det att fler dörrar till framgångsrika studier öppnas. Det kan också leda till att lärarstudenter medvetandegörs om hur de i sin tur skulle kunna implementera ämneslitteracitetsperspektiv i sin egen framtida bedömningspraktik där ämneskunskaper översätts till lämplig nivå för yngre elever.

En bidragande orsak till valet av litteratursamtalsmetod för den här fallstudien är hypotesen att muntliga tentamina skulle kunna fungera som en brygga mellan universitetets och klassrummets didaktik. Examinationer tas i allmänhet på stort allvar av studenter och de flesta studenter förbereder sig noga. Detta gör att litteratursamtal som examinationsmetod får en helt annan dignitet än om det sker informellt i föreläsningssalen. Intresset och engagemanget för litteratur kan därmed öka då studenter upplever att de kan gå på djupet i sina samtal eftersom alla har läst och funderat kring texten i förväg. Upplevelsen av ett sådant litteratursamtal kan förhoppningsvis leda till att lärarstudenter blir villiga att prova den här metoden i sina egna

klassrum. Inom engelskämnet på gymnasiet är det naturligtvis än viktigare att elever verkligen vill delta i samtalet om en litterär text eftersom det främmande språket kan utgöra ett hinder för eleven både vad gäller reception och produktion. Tanken är att blivande lärare skulle kunna stimulera läsmotivation och underlätta för gymnasieelever att kommunicera genom att använda en etablerad litteraturredaktisk metod som erbjuder stöttning i form av klara direktiv och ett avgränsat fokus.

Sarah Levine på Stanforduniversitetet har utvecklat metoden ”affective evaluation” fritt översatt *affektiv analys* (Levine 2014: 284). Hon ville sänka tröskeln för skolelever när de lär sig att tolka skönlitteratur genom att bygga på sådana färdigheter som de använder utanför skolans väggar. Kort sagt handlar affektiv analys inte bara om att hjälpa elever att röra sig bort från ytliga betraktelser men också om att uppvärdera känslomässiga inslag när det gäller analys av litterära texter. Levine beskriver i sin studie hur en klass av gymnasieelever i en amerikansk storstad fick undervisning i metoden medan en annan klass fungerade som kontrollgrupp med traditionell undervisning. Eleverna i experimentgruppen fick träning i att välja ut ord som bär emotionell laddning när de läste skönlitterära texter samt att kategorisera dessa ord som positiva, negativa eller både och.

Med tanke på bredden av förmågor i engelskklassrummet på gymnasiet i Sverige fann jag metoden lovande eftersom den specifikt stöttar elever i hur man steg för steg rör sig från det bokstavliga till det bildliga i tolkningsprocessen. Den skulle därför kunna vara lämplig som ett led i ämneslitteracitetsutveckling. Majoriteten (80%) av eleverna på gymnasieskolan i Levines (2014) studie hade invandrarbakgrund och hälften av dessa hade annat modersmål än engelska. I Sverige finns det också skolor där majoriteten av elever har invandrarbakgrund. Det är vanligt förekommande att invandrarelever kommer från länder där engelska inte finns tillgängligt i vardagen på samma sätt som i Sverige. Det finns naturligtvis också elever som har svårt för språkinläring av andra skäl och som också behöver stöttning.

En risk med den här typen av litteratursamtal är att det skulle kunna bli mer lingvistiskt än litteraturvetenskapligt inriktat med tanke på den fokus på enskilda ord som Levine förespråkar. Ett annat orosmoln skulle kunna vara att metoden genererar en serie av monologer snarare än en genuin dialog studenter emellan. Till skillnad från andra metoder ingår det nämligen inte att formulera frågor. I den akademiska seminariekulturen är naturligtvis dialogen central, men det kan finnas ytterligare skäl att lyfta fram interpersonella färdigheter i lärarutbildningskurser. Att kunna bygga relationer och samarbeta är avgörande för att verka som lärare. Relationsbyggande gynnar först och främst elevers lärande (Scales et al. 2020), men det blir alltmer framträdande också kollegialt då lärarlag och tvålärarsystem mer och mer införs i svenska skolor. Detta kan kopplas till de färdigheter demokratiska medborgare i vårt århundrade behöver utveckla, såsom kreativitet, kritiskt tänkande och

kollaborativt lärande (UNESCO 2017). Interpersonella förmågor som underlättar kollaborativt lärande kan vara sådant som att bjuda in andra talare i samtalet, att diplomatiskt leda samtalet framåt och hålla sig till ämnet, bygga vidare på andras utsagor men också att introducera nya perspektiv och därigenom utmana andra deltagares tänkande.

I litteratursamtal är interpersonella färdigheter en viktig beståndsdel. Kane et al. (2021: 90–91) betonar i en empirisk studie att "literary interpretation is a collaborative, socially constructed endeavor and multiple interpretations and perspectives are valued in literary analysis." Att värdesätta mångtydighet innefattar även skönlitteratur i sig eftersom läsaren kan fylla i tomrum i texten på olika sätt (Iser 1991) därmed kommer läsarens personlighet, erfarenheter och syfte med läsningen att påverka vilken tolkning som äger rum. Detta har konstaterats både i reader response-forskning (Rosenblatt 1995) och i ämneslitteracitetsstudier (Reynolds & Rush 2017). Kopplingen till lärarutbildning samt fortbildning blir tydlig i hur Kane et al. (2022: 85) poängterar att "teachers' collaborative opportunities to participate in disciplinary work can support their learning about academic domains and about inquiry-oriented approaches to instruction." I det här citatet refererar Kane et al. till studier av verksamma lärares fortbildning men det är naturligtvis viktigt att inkludera sådana upplevelser i lärarutbildningen så att lärarstudenter själva får möjlighet att delta i disciplinspecifika praktiker för att i sin tur kunna iscensätta liknande upplevelser för sina elever. I sin egen empiriska studie undersöker Kane et al. (2022) just lärarstudenters utveckling av ämneslitteracitet vad gäller ämnet engelska.

Syfte och frågeställningar

För att närmare undersöka den här metodens potential implementerade jag den i två av de kurser jag undervisar på inom ämneslärarutbildningen. Syftet med den här studien var att dokumentera i vilken mån den affektiva analysmetoden kunde skapa förutsättningar för studenterna att uppvisa ämneslitteracitet i en muntlig grupp tentamen. Följande frågeställningar formulerades: 1) På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med sådana som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält? 2) I vilken grad sker kollaborativt lärande? 3) Hur påverkar metodens fokus på enskilda ord möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text?

Teoretiskt ramverk

Som nämnts ovan handlar ämneslitteracitet om förmågan att delta i de specifika praktiker som äger rum inom en disciplin. Shanahan och Shanahan (2012: 8) menar att ämneslitteracitet består av "the knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within the disciplines." Ur ett maktperspektiv kan ämneslitteracitet fungera som ett sätt att befrämja social rättvisa (Goldman et al. 2016; Moje 2007; Dyches 2022).

När studenter får redskap att agera framgångsrikt inom akademien får de också större möjlighet att göra sina röster hörda i samhällsfrågor och förbättra sina livschanser. Med hjälp av ämneslitteracitet kan lärare medvetet organisera undervisningen så att den ger alla studenter och elever inblick i ämnesspecifika frågor och strategier. Det räcker alltså inte att tala om studieteknik eller lässtrategier i allmänna termer. Rainey et al. (2020: 9) hävdar att "literacy instruction that does not involve disciplinary engagement ultimately falls short of providing students with opportunities for disciplinary literacy learning [...] By removing the literacy practice from its disciplinary purpose, it is reduced to a mere exercise." Rent praktiskt kan detta handla om att iscensätta kommunikativa inlärningsaktiviteter kring centrala problem inom ämnet vilka inte har förutbestämda lösningar. Sådana praktiker blir inte bara autentiska utan ger också utrymme för genuint meningsskapande. Vad gäller elevers och studenter agens inkluderar ämneslitteracitet även en holistisk syn på dessa och deras multipla litteraciteter (Appleman 2023).

I en akademisk kontext riskerar ämneslitteracitet ändå att uppfattas av studenter som ett påtvingat språkbruk i så måtto att de förväntas lära sig att tala på det sätt som föreläsaren gör. I en del av forskningen om akademisk litteracitet kan det framstå som att studenter måste ta till sig förutbestämda och till viss del formelartade färdigheter för att lyckas med sina studier (Lea & Street 1998; Clarence & McKenna 2017; Page 2020). Det här belyser ett återkommande dilemma i högre utbildning: vad ska premieras, innovation eller upprätthållande av status quo? En lösning på dilemmat kan vara att uppmuntra studenterna att ställa egna frågor. Moje (2015: 257) menar att "teachers need to involve learners in inquiry that allows the learner to gain insight into how questions are asked and examined and how conclusions are drawn, supported, communicated, contested, and defended." Lärarutbildaren skulle exempelvis kunna be studenter att ställa frågor utifrån vad de är nyfikna på och sedan relatera dessa till konventionerna inom fältet.

Även om lärarutbildaren eftersträvar studentdemokrati kan strukturella faktorer sätta käppar i hjulet. Vad avser social rättvisa i den amerikanska kontexten tycks lärares utrymme för att "move beyond uncritical apprenticeship toward supporting students' critique of and navigation among the many discourse communities of their lives" (Rainey et al. 2020: 2) alltmer begränsat. Liknande tongångar hörs i Sverige. Den svenska regeringen tillsatte 2023 en utredning om hur kurs- och ämnesplaner i skolan skulle kunna betona faktakunskaper i högre utsträckning (Utbildningsdepartementet 2023), vilket nu kommer att få genomslag i reviderade kurs- och ämnesplaner för gymnasieskolan fr.o.m. 2025. Även i samhällsdebatten framstår satsningar på livslångt lärande och värdegrundsfrågor som förlegade och dokumentation av kvantifierbara resultat utgör måttstocken. Med andra ord hamnar aspekter såsom anställningsbarhet eller näringslivets behov i förgrunden i stället för bildningsideal (se t.ex. Persson 2024).

En annan didaktisk aspekt att beakta rör mer specifikt progressionen av lärande. Shanahan och Shanahan (2012: 15) uppger att ett fokus på ämneslitteracitet kan leda till att studenter når längre i sin kunskapsutveckling: "to think more effectively in a discipline-specific manner to grasp deeper and more sophisticated ideas." Detta stämmer väl in på litteraturvetenskap som just lägger stor vikt vid graden av nyansrikedom och sofistikerade resonemang (Corrigan 2019). Enligt Lee och Goldman (2015) visar de mer eller mindre nationella inlärningsmålen för modersmålsundervisningen i USA (Common Core Standards) att det är svårt att bygga progression när det gäller analytisk förmåga. I stället är det textkomplexiteten som bör öka med elevernas ålder. Det är dock inte alltid fallet att styrdokument och kommentarmaterial erbjuder stöd för verksamma lärare i hur målen ska realiseras i klassrummet: "[t]he problem is that the conceptions of text complexity were not sufficiently explicated to provide rationales that are usable for teachers on the ground" (Lee & Goldman 2015: 218). I en svensk kontext kan man ana referenser till analytiska färdigheter i de kommande kursplanerna för engelska när det till exempel nämns: "[s]trategier för att dra slutsatser om syfte, synsätt och underförstådd betydelse, även i större textmängder" (Skolverket 2024). Ett sätt att förklara hur man kan se på växande komplexitet är genom att välja ut olika teman baserade på elevernas psykologiska utvecklingsfas. Lee och Goldman (2015: 219) framhåller att "understanding the developmental accessibility of themes in literary works is an important consideration in text selection, text sequencing, and instructional design." Andra forskare menar att alla elever bör få tillgång till utmanande texter och att det i stället handlar om att erbjuda olika typer av stöttning beroende på om det är språkliga eller innehållsmässiga utmaningar. Lupo et al. (2019: 556) föreslår en metod som de kallar "the quad text set framework" där fyra olika texter (enligt det vidgade textbegreppet) kompletterar och stöttar elevernas lärande av ett tema.

Ämneslitteracitetsfältet har kritiserats för att inte klart definiera vad en disciplin egentligen utgörs av och för att öka arbetsbelastningen för verksamma lärare genom att ge dem ännu fler mål att uppnå: "it appears that there is continuing imprecision about what, exactly, teachers are supposed to be experts in" (Fisher 2018: 239). Är det verkligen rimligt att begära att lärare behärskar sin disciplin till samma grad som forskare? Det är heller inte säkert att sådan spetskompetens hos läraren är det som är mest gynnsamt för skolelever som behöver pedagogiskt utformad undervisning i en bredd av ämnesområden (Fisher 2018). Shanahan och Shanahan (2020) konstaterar själva att studier av ämneslitteracitet mestadels har ägnat sig åt att beskriva de praktiker som experter ingår i medan studier av hur man kan undervisa om ämneslitteracitet i klassrummet först på senare tid har genomförts.

En tvärvetenskaplig disciplin såsom litteraturvetenskap kännetecknas av komplexitet vad gäller ämneslitteracitet. Enligt Goldman et al. (2016: 225) härrör disciplinens konventioner från "literary theory and criticism; psychological studies of narrative processing; and empirical studies of

literature.” Detta ska i litteraturredaktiken som ämnesområde samsas med didaktiska angreppssätt som ofta lutar sig mot samhällsvetenskapliga teorier och metoder tagna från pedagogik, filosofi, sociologi och psykologi m.m. Aktiviteter som kännetecknar ämneslitteracitet inom litteraturvetenskap kan enligt Goldman et al. (2016: 2) vara att: ”seek patterns within and across texts, consider histories of use and other contexts, generate literary puzzles to pursue, and recursively construct meaning, guided by their goals to develop literary interpretations.” Likaledes understryker Kane et al. (2021: 86) att litteraturvetare uppvisar ”an emphasis in literary reasoning on recursive sensemaking intended to build multiple possible interpretations.” Frågan för en litteraturredaktiker blir då hur man kan iscensätta inlärningsaktiviteter där studenter uppmuntras att söka efter mönster eller lansera olika tolkningsförslag i en stöttande miljö.

Komplexiteten innefattar även det dubbla didaktiska inslaget i lärarutbildningskurser. Som nämnts ovan lär sig studenter ämnesstoff och didaktik på universitetet men förväntas kunna översätta dessa kunskaper och färdigheter till den undervisning som de själva kommer att bedriva i en skolkontext (Rainey et al. 2020). Studier har visat att nyutbildade lärare ofta finner det svårt att hantera spänningsfältet mellan den kunskapssyn de har fått med sig från universitetet och den kultur som råder på skolan där de fått anställning (Pillen et al. 2013). För att i någon mån undvika den ”verklighetschock” som nyblivna lärare kan drabbas av under sitt första år ute i verksamheten (Flores & Day 2006: 219), kan lärarutbildare både fungera som förebild i designen av inlärningsaktiviteter och erbjuda studenterna upplevelser av en mängd olika metoder som de sedan själva kan använda med sina elever. Upplevelsebaserad inläring kan innefatta sådant som scenarier, rollspel, fallstudier och moraliska dilemman. Chan (2023: 4) poängterar dock att inlärningspotentialen till viss del avgörs av studenternas inställning till upplevelsebaserad inläring: ”Students with more positive attitudes (e.g., enjoyment) demonstrate a higher level of engagement in experiential activities that lead to holistic competency development.” När det gäller variation i metodiska angreppssätt är tanken att om lärarstudenter får uppleva en mängd olika diskussionsformat under sin utbildning har de fler verktyg med sig ut i sitt yrkesliv där de möter elevgrupper där vissa metoder kommer att passa bättre än andra. I ämnet litteraturredaktik är en vanlig metod för inläring litteratursamtalet. Två former av litteratursamtal som jag har undersökt tidigare är sokratiska samtal och Thought-Question-Epiphany (TQE) seminarier (Thyberg 2022). Jämförelsen visade på liknande grad av livlighet i de två diskussionsformerna, men att det var lättare för studenterna att använda citat för att underbygga sina tolkningar med TQE-metoden.

Den examinationsmetod som den här empiriska studien bygger på är alltså Levines (2014) affektiva analys, vilken i sin tur relaterar till reader response-teori. Levine (2014) lyfter fram samspelet mellan den personliga tolkningen som läsare gör och författarens intention i enlighet med Rabinowitzs (1998)

teoretiska ramverk. För att avgöra i vilken mån studenterna ägnar sig åt litteraturvetenskaplig analys i enlighet med konventionerna inom fältet har jag liksom i ovan nämnda studie använt de topoi funna i litteraturvetenskapliga tidskrifter av Fahnestock och Secor (1991) och som sedan Laura Wilder (2005) vidareutvecklat i en replikationsstudie. I Wilders (2005) studie ingick 28 artiklar från samma 10 tidskrifter som i ursprungsstudien samt ytterligare två tidskrifter. Tre nya topoi användes av forskare inom fältet i Wilders studie, nämligen social rättvisa (Social Justice), nya rön (Mistaken Critic) och vad man på svenska brukar kalla kontextualisering (Context). För en översikt av frekvens av topoi i Wilders studie samt de tre nya topoi hon identifierade, se tabell 1 och 2 nedan.

Tabell 1. Topoi i litteraturvetenskapliga artiklar med definitioner och frekvens i Wilders (2005) studie

Topos	Förklaring	Frekvens
The Appearance/Reality topos	Att läsa mellan raderna för att finna en djupare mening än vad som framkommer vid en ytlig läsning	71%
The Paradigm topos	Att använda litteraturvetenskaplig teori i analysen	68%
The Ubiquity topos	Att analysera litterära motiv och mönster i texten	71%
The Paradox topos	Att visa hur synbarligen motsatta ytterligheter i texten elegant förenas eller hur receptionen av texten ter sig oväntad med tanke på den historiska kontexten	54%
The Contemptus Mundi topos	Att analysera huruvida den litterära texten illustrerar samtidens förfall	21%

Tabell 2. Nya topoi i litteraturvetenskapliga artiklar identifierade av Wilder (2005)

Topos	Förklaring	Frekvens
The Social Justice topos	Att visa på hur texten problematiserar social rättvisa och eventuellt uppmuntrar läsaren att agera	68%
The Mistaken Critic topos	Att komplettera eller vederlägga en tidigare tolkning av texten	86%
The Context topos	Att beakta den historiska och kulturella kontexten för texten	57%

Wilder (2005: 84) definierar topoi såsom följer: ”commonly held warrants or often unstated premises that seek to connect with an audience’s hierarchy of values.” Topoi överlappar med ämneslitteracitet på så vis att de pekar på vedertagna förhållningssätt och retoriska strategier inom ett fält. Wilders rön

stöds av artiklar inom ämneslitteracitet. Experter inom litteraturvetenskap ägnar sig åt följande litteracitetspraktiker i högre grad än noviser:

Expert readers are more likely to draw on intertextual links to understand characters and theme. They are more likely to warrant their claims not only on evidence from the text but from literary constructs and theories. They are more likely to construct multiple interpretations of the text. They are more likely to [...] pay] attention to the choices authors make with regard to language, rhetorical moves, and structure. They are more likely to examine the historical context of both the plot and the historical period in which the work was written. (Goldman et al. 2016: 227)

Dessa kännetecken överensstämmer i stort sett med Wilders topoi: intertextualitet kan liknas vid mönster som ligger till grund för genrer (Ubiquity), litterära termer och teorier kan liknas vid applicering av teoretiska perspektiv (Paradigm), rekursiva tolkningar av texten kan liknas vid närläsning för att analysera underliggande lager i texten (Appearance/Reality) och referenser till historisk period samt miljöskildring kan liknas vid historisk och kulturell kontext (Context). Wilders sammanställning används i den här fallstudien för att stärka inslaget av evidensbasis i ämneslitteracitetsperspektivet eftersom den avslöjar vad som kännetecknar forskares publikationer i framstående tidskrifter. Wilders rön är också tänkta att minska graden av subjektivitet i bedömningar av examinationsuppgifter. Genom att jämföra studenternas utsagor med vad som anses vederhäftigt inom fältet blir det enklare att undvika holistiska bedömningar utifrån den enskilde lärarens uppfattningar och erfarenheter. En av kategorierna i bedömningsmatrisen bygger på Wilders Context topos. Nedan presenteras studiens metod och material.

Metod och material

För en mindre fallstudie inom aktionsforskning är kvalitativ metod det givna valet då ambitionen snarare är att fördjupa kunskapen om det enskilda fallet för vidare utveckling och kvalitetssäkring än att skapa generaliserbar kunskap. Given (2008: 5) lyfter fram att en fördel med aktionsforskning är att "through adopting the role of researchers, practitioners are able to reflect on and make explicit the tacit knowledge that guides their practice, and their involvement as co-researchers ensures that the knowledge generated by action research incorporates this unique—and often neglected—component." Givens referens till tyst kunskap för tankarna till ämneslitteracitet som också vill synliggöra förgivnetaganden i praktiken. Dessutom betonar McAteer (2011: 193–194) att aktionsforskning är "designed to address specific and particular practice-based problems, developing specific and particular understanding, action hypotheses and actions steps in response to these practical problems, generating theories of practice." I lärarutbildnings-sammanhang blir just kopplingen mellan teori och praktik central då den

syftar till att rättfärdiga och validera relevansen av genererad kunskap och förståelse för blivande lärare.

Aktionsforskare bör särskilt noga beakta etiska ställningstaganden eftersom det är den egna undervisningskontexten som undersöks. Man kan ifrågasätta i vilken mån deltagandet är frivilligt när det är lärarens egna studenter som tillfrågas. När den här studien introducerades för studenterna betonades därför både muntligen och skriftligen att all medverkan var frivillig och kunde avbrytas när som helst utan några som helst konsekvenser. Studenterna fick ett informationsbrev samt en samtyckestalong. Information delgavs om att all data enbart skulle sparas i anonymiserad form. En fördel med aktionsforskning utifrån deltagarnas perspektiv är att resultat produceras som kan komma framtida studenter till godo. När lärare involverar lärarstudenter i forskningsstudier får de en tydlig signal om att läraryrket är en process av förkovran och utveckling. Studenter ser att deras insatser värderas och kan utgöra grund för forskning.

Analysmetoden för den här fallstudien är tematisk analys. Ayres (2018: 867) beskriver analysproceduren så här: "qualitative data are segmented, categorized, summarized, and reconstructed in a way that captures the important concepts within the data set." För att stärka ämneslitteracitetsperspektivets evidensbasis utfördes kodningen utifrån de kategorier som identifierats i tidigare studier rörande disciplinspecifika strategier i tidskriftsartiklar (Wilder 2005).

Kodningen styrdes också av den bedömningsmatris som användes för examinationsuppgiften. I matrisen kunde studenterna få tio poäng för interpersonella färdigheter, 20 poäng för affektiv analys och fem poäng vardera för kontextualisering, litteraturvetenskapliga termer och intertextualitet. Studenternas agerande och utsagor påverkades med all sannolikhet av vad som hade specificerats i matrisen. Även om det inverkar på studiens resultat, var matrisen också en nödvändig del av ämneslitteracitetsperspektivet. Om studenter ska kunna bli deltagare i disciplinens gemenskap (Shanahan & Shanahan 2014) måste de få veta vilka medlemsregler som gäller. Matrisen innehöll även två kategorier för interpersonella färdigheter. Kategorin interpersonella förmågor inkluderades både som ett sätt att tydliggöra relationella färdigheter som krävs för verksamma lärare och för att fånga deltagarnas insocialisering i litteraturvetenskapens sätt att föra litterära samtal. För att testa den specifika metodens kvaliteter baserades fyra kategorier i matrisen på Levines (2014) artikel om affektiv analys. Slutligen, för att belysa ämneslitteracitets aspekten, följde en kategori från Wilders topoi (kontextualisering) och två kategorier behandlade litteraturvetenskap (terminologi och intertextualitet).

I enlighet med tematisk analys skedde analysen både sekventiellt och rekursivt: "the investigator considers the relevance of each theme to the research question and to the data set as a whole, thus keeping the developing analysis integrated" (Ayres 2018: 868). Detta innebär att även om kodningen

av transkriptionerna till viss del genomfördes i två steg var det betydelsefullt att förhålla sig öppen till eventuella framväxande mönster i materialet. Eftersom gruppsamtalen utgjorde en examination färgmarkerades transkriptionerna utifrån betygsmatrisen. I efterhand gicks alla transkriptioner igenom och exempel på ytterligare retoriska strategier identifierades.

Materialet består av transkriptioner av inspelade gruppsamtal på Zoom. En hösttermin dokumenterades sju gruppsamtal med fyra deltagare i varje på grundnivå, termin 3 i engelska inom ämneslärarprogrammet. Under en vårtermin dokumenterades gruppsamtal på Zoom med två grupper med tre deltagare i varje på avancerad nivå, termin 10 inom ämneslärarprogrammet. För en översikt av materialet se tabell 3 nedan.

Tabell 3. Materialöversikt

Termin	Antal grupper	Antal studenter	Tid för grupptentamen
3	7	28	50 minuter
10	2	6	90 minuter

På lärplattformen fick studenterna följande instruktion, vilken var tagen ordagrant från Levines (2014: 284–285) artikel:

Read the literary text. Annotate it according to the article by Sarah Levine by following the steps below:

- Draw on [your] everyday affect-based interpretive practices to identify language in a literary text that [you] feel is particularly affect-laden
- Ascribe valence (a range of positive and/or negative values) to that language
- Explain or justify [your] ascriptions (Levine 284)
- Please also consider characterization as regards the effect on the reader (Levine 285)¹

För att öka graden av medbestämmande och därigenom förhoppningsvis också öka studenternas motivation ingick det valmöjligheter i examinationen. Studenterna på termin 3 fick välja bland sex olika noveller. Fyra grupper valde ”Sweetness” (2015) av Toni Morrison och tre grupper valde ”The Ones Who Walk Away from Omelas” (1973) av Ursula K. Le Guin. Studenterna på termin 10 hade inte någon valmöjlighet vad gällde novellläsningen. De läste alla ”The Paper Menagerie” (2011) av Ken Liu. De fick i stället välja två dikter från en lista av fem dikter. För att särskilja mellan grundnivå och avancerad nivå i resultatet har jag numrerat studenterna på olika vis. Studenterna på avancerad nivå har beteckningen A eller B för gruppen de tillhörde följt av ett nummer för varje student. Studenterna på grundläggande nivå har enbart ett nummer. På avancerad nivå valde grupp A att analysera

¹ Levine framhåller i sin artikel att även personskildring kan passa för affektiv analys. I vilken mån är karaktärer sympatiska, icke-sympatiska eller något däremellan?

dikterna "New Clothes" (1982) av Julia Alvarez och "The Quill Worker" av E. Pauline Johnson. Grupp B valde dikterna "The Journey of the Magi" (1927) av T. S. Eliot och "Leap Before You Look" (1940) av W. H. Auden.

Analys

Här kommer resultatet presenteras och analyseras i följd utifrån respektive frågeställning. Den första forskningsfrågan rör ämneslitteracitet: På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med de som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält?

Retoriska strategier

Reynolds och Rush (2017: 204) definierar retoriska strategier enligt följande: "the deliberate methods that readers use in order to process the text." I den här kontexten utgörs strategier av de diskurskonventioner som avgör vad det är i litterära texter som litteraturvetare väljer att kommentera och analysera. En strategi är att finna återkommande fenomen i texten (the Ubiquity topos), såsom motiv, symboler och bildspråk, och den utgör en av de mest vanligt förekommande (71%) i litteraturvetenskapliga artiklar (Wilder 2005). Förmågan att identifiera mönster innebär att läsaren kan diskutera vad som framstår som särskilt betydelsebärande i texten. I extrakten nedan talar studenterna om mönster de har funnit i texten. För att göra analysmetoden mer transparent har de uttalanden som inbegriper mönster kursiverats.

Mönster i texten (*the Ubiquity topos*)

Student 3: "Toni Morrison makes it very skillfully obvious *throughout the narrative* [...] And it really shows the racial hierarchies that exist within a race as well so there is discrimination there too. You can see it *all through the short story*, I think" [Sweetness]

Student 5: "The author made it clear; the word alone was *mentioned three or four times* in the last paragraph" [Omelas]

Student 19: "*The paragraph is filled* with words of justice" [Omelas]

Student B2: "Like you say, like she's kind of sympathetic *during, like the entire text*, and she's trying to keep in touch with her culture." [Menagerie]

Liksom i litteraturvetenskapliga artiklar beskriver studenterna återkommande litterära drag i texten och drar slutsatsen att detta är en del av författarens hantverk. De noterar ledtrådar i texten om vad författaren vill föra fram. I den affektiva analysen på avancerad nivå var denna retoriska strategi mindre vanlig. Det tycktes som om dessa studenter var mer inriktade på att ge sina unika bidrag till samtalet i linje med reader response-teorin. Studenten B2 ovan fokuserar i sitt uttalande på personskildringen och bristen på utveckling

av en karaktär som förblir sympatisk genom hela texten, dock utan att explicit nämna författarens hantverk.

Referenser till den sociala och historiska kontexten (the Context topos)

I litteraturvetenskaplig analys är det viktigt att kunna placera in texten i sitt sociala och historiska sammanhang för att bättre förstå allusioner och intrigen i berättelsen. Goldman et al. (2016: 227) hävdar att experter inom fältet "are more likely to examine the historical contexts of both the plot and the historical period in which the work was written" jämfört med noviser. Kontextualisering etablerar och stärker studentens trovärdighet eftersom det ger intryck av att vara påläst och kunnig. I betygsmatrisen får studenterna poäng när de nämner fakta om författaren, den sociohistoriska kontexten eller genren.

Student 2: "I was thinking about that as well because *she speaks about the 90s here* and for me if I am associating the 90s I feel it's a confusing time a lot of things happening around the world and I think that discrimination and racism is one of that, like you have somehow gone from worse racism to racism that still exists but you're trying to avoid it. I think as you said X that she is somewhere in-between here. She doesn't really know how to behave and I think that is a *big part of the 90s here* where racism still exists but now it's not okay anymore. [Sweetness]

Student 5: "*I researched online about the author and her other works* because I found this really interesting. It said that Le Guin was inspired by Williams James's statement that one cannot accept the happiness shared with millions if the condition for that happiness is the suffering of one lonely soul." [Omelas]

Student 13: "*Her mother was a professor of psychology* and there is a lot about human psychology in this story" [Omelas]

Student 19: "*Le Guin is famous for putting fantasy on its head* and this is a good example of that she even tells us no, things are not perfect not even before we come to the suffering child. [...] She wasn't Christian but Taoist, but she grew up in America so she had been subjected to American Christian values." [Omelas]

Student A1: "In the spirit world, like for Native Americans then, the sun is then the light giving abundance with its rays, the breathing thing, healing and peace. So in that sense, this other world, the life giving will be a phenomenon or something, I would say, something you can look upon and appreciate. And also feel that you get something some energy back from but whereas in the poem then they describe the man as the red man, the Red Hunter, it's often used as offensive language towards Native Americans." [Quill Worker]

Student B3: "Because I've recently gotten into lots of Chinese dramas and in Chinese dramas men cry and they cry a lot as well. Like about more minor things not just death of people and how this view of tough men is also a cultural thing. It depends, you know, it is a Western ideal of how men are supposed to be

emotionless. This while in other cultures showing emotions even you know, crying for them, it's not something that's not accepted, you know it's encouraged and a different way.” [Menagerie]

I de här exemplen är det tydligt att studenterna på grundnivå refererade både till fakta om författarbiografi, till exempel när det gäller författarens ståndpunkt mot rasism (Morrison) och till fakta om texten, såsom filosofiska och psykologiska inslag i novellen (Le Guin) eller att novellen var inplacerad i en historisk kontext (Morrison). För en översikt över hur grundnivåstudenterna, som ju var många fler, gjorde referenser till historisk kontext och författarbiografi samt hur dessa bedömdes, se Tabell 4.

Tabell 4. Referenser till historisk kontext och författarbiografi termin 3, grundnivå

5 poäng Mentions two facts about the author, context or text	4 poäng Mentions one fact about the author, context or text	3 poäng Contextual awareness of genre	2 poäng No contextual awareness
4 (14%)	10 (36%)	2 (7%)	12 (43%)

Studenterna på avancerad nivå refererade sällan till historisk kontext eller författarbiografi. I grupp A beskrev en student hur den kulturella kontexten påverkar ordassociationer och i grupp B nämnde en student att texten skildrar karaktärens assimilation av västerländska normer. Med tanke på att studenterna har tillgång till bedömningsmatrisen före tentamen är det intressant att så få studenter nämnde fakta om den historiska kontexten och författarens biografi. Två av studenterna på avancerad nivå har dessutom historia som andraämne.

Referenser till social rättvisa (the Social Justice topos)

Som nämnts ovan var en av de nya konventionerna som Wilder (2005) fann inom det litteraturvetenskapliga fältet att artikelförfattare talar om social rättvisa. I bedömningsmatrisen fanns inga kriterier för referenser till social rättvisa. Dock skulle man kanske tolka poängnivå 5, vilken är något omskriven från Levines artikel (2014: 285) angående förmågan att utvärdera karaktärer, som en indikation på något liknande. Levine refererar till forskning som visar att läsare ”use context and their own world knowledge to evaluate fictional characters as sympathetic and unsympathetic.” I exemplen nedan refererar studenterna till social rättvisa på olika vis.

Student 1: ”It’s interesting that she’s writing a text like this which is clearly Communist-inspired socialist ideas. *Writing a text like this in an American context because of America’s hate of Communism, it limits their freedom and it’s the worst that could happen.*” [Omelas]

Student 11: "So that's a very interesting nuance in the story and *it really broadens your perception of the racist system*. First, we think about it as whites oppressing blacks but there are several layers that add into that and that aren't talked about as much and I think the story does a great job in illuminating that." [Sweetness]

Student 16: "Like what X said earlier *her racism (quotes) comes from the context she grew up in*. What is good hair? Black people still get comments about that so these stereotypes live on." [Sweetness]

Student 18: "This is about *internalized racism* and it shows that even if she is part of that culture she has so much disgust for it that shows in the words she uses for her daughter." [Sweetness]

Student 27: "Did we need to say something about the characterization? The suffering child could be a symbol of those who suffer *connecting this to upper class and lower class society*. We also have the slaves, the African Americans who had to suffer and work for Americans to have a good life." [Omelas]

I exemplen ovan blir det tydligt att de teman som behandlas i novellen till viss del styr vilka aspekter som studenterna tar upp. Studenter som har läst Le Guins novell kommenterar till exempel hur den förhåller sig till den rådande politiska ideologin i USA och till klassamhället, medan studenter som har läst Morrisons novell diskuterar olika effekter av rasism och vad man kan lära sig om rasism genom att läsa novellen. Inom litteraturvetenskap hörs stundtals kritiska röster mot de påbud i samhällsdebatten och i skolans styrdokument om att litteraturen ska användas för att fostra demokratiska medborgare eftersom det innebär en instrumentell syn på skönlitteraturen och bortser från dess status som konstverk (Persson 2007; Felski 2015; Borsgård 2021). Forskare såsom Nussbaum (1998) och Booth (1988) framhåller dock litteraturens etiska potential samt empatiskapande funktion, vilket även en del svenska litteraturdidaktiska forskare gör (se Borsgård 2021 för översikt). I enlighet med riktlinjerna för en affektiv analys tagna från Levines artikel (2014) kunde studenterna ha valt att enbart ta upp enskilda ord och karaktärer. Följaktligen visar dessa exempel att studentledda litteratursamtal kan inbegripa fler och mer komplicerade aspekter än vad instruktioner eller bedömningsmatrisen kräver.

Interpersonell förmåga

Frågeställning nummer två behandlar huruvida studenterna uppvisar interpersonella förmågor och deltar i kollaborativt lärande. Nedan undersöks först i vilken mån studenterna bjuder in varandra i samtalet och leder det vidare. Graden av aktivt lyssnande noteras därefter, det vill säga hur de bygger vidare på tidigare utsagor, visar öppenhet inför andra tankar och perspektiv samt ger uttryck för alternativa tolkningar.

Förmåga att fördela ordet, ställa frågor och ge positiv feedback

Studenterna på grundnivå följde mestadels proceduren av examinationen i enlighet med bedömningsmatrisens kriterier. En majoritet av studenterna (64%) bjöd in andra studenter i samtalet och gav positiv feedback. Knappt hälften av studenterna (44%) lämnade ordet till andra talare och visade intresse för andras tolkningar genom att ställa en eller flera frågor. Alla studenter på avancerad nivå nämnde andra studenter vid namn när de ville inkludera dem i samtalet och gav också mycket positiv feedback till varandra under samtalets gång. I tabell 5 ges en översikt över grundnivåstudenternas resultat när det gäller deras förmåga att leda samtalet.

Tabell 5. Förmåga att fördela ordet, ställa frågor och ge positiv feedback termin 3, grundnivå

5 poäng Invites other students to participate. Gives praise and encouragement	4 poäng Asks several questions to further dialogue	3 poäng Asks one or two questions to further dialogue	2 poäng Dominates the discussion or repeatedly interrupts other students Answers their own questions
16 (64%)	5 (20%)	6 (24%)	-

Eftersom jag ville framhålla vikten av dialog i litteratursamtal för att befrämja utveckling av ämneslitteracitet fokuserade de första två kategorierna i bedömningsmatrisen interpersonella färdigheter. Trots denna styrning var det inte på förhand säkert att studenterna skulle organisera den affektiva analysen som en dialog och inte en serie av monologer. Särskilt med tanke på att metoden inte specificerar att studenterna ska förbereda frågor på texten. Nedan ser vi exempel på att studenterna bjuder in varandra i samtalet, vänligt leder samtalet vidare och uppmuntrar varandra.

Student 5: "Interesting, but *I will pass this on to you [X]*, because we have talked about the individuals and the collective. *I have already talked too much.*"
[Omelas]

Student 12: "Before we move on, *X do you want to say something?*"

Student 28: "I have another word or *were I interrupting you?*"

Student A1: "*Should we talk about the characterization?*"

Student A2: "*So do you wanna start, X talking about your words? [...] Yeah, it's interesting when you can like and also interesting when you have them words. [...] Do we have anything else to talk about?*"

Student A3: "OK, So *what words did you choose?*"

Student B1: "Do you have a word? [...] Good points points indeed. Very interesting"

Student B2: "That's a very good point. [...] X, do you want to continue with another word? [...] Should we move on to the poems?"

I dessa exempel framkommer att ledarskap kan ta sig uttryck i inkluderande former under litteratursamtal. Studenterna inleder förhandlingar om hur proceduren ska gå till så att alla får vara med och bestämma. De tar ansvar för att leda samtalet vidare så att alla delar som ska bedömas hinns med. De fördelar talutrymmet rättvist genom att bjuda in talare som inte har fått komma till tals. De ger också positiv feedback till varandra. Anledningen till att jag ville ha detta betygskriterium var för att skapa gynnsamma förutsättningar för dialog och motverka att samtalet skulle bli en kapplöpning mot tiden. En nackdel med muntliga tentamina är naturligtvis att formen gynnar utåtriktade och pratsamma studenter. Det var därför viktigt att ha "dominates the discussion or repeatedly interrupts other students" som lägsta poäng i matrisen. Om verbala studenter får veta att de riskerar låga poäng om de pratar för mycket är chansen större att mer tystlåtna studenter får komma till tals. Med den högsta poängen given till de som aktivt bjuder in andra studenter i samtalet får tystlåtna studenter en möjlighet att delta och ge sitt bidrag till det gemensamma lärandet. Som ett led i att utveckla studenternas ämneslitteracitet ger det fler studenter en möjlighet att uppnå kursmålen om bedömningskriterierna är transparenta och tydligt talar om vad som kommer att bedömas.

Förmåga att vara en god lyssnare och bygga vidare på andras utsagor

Nästa interpersonella förmåga handlar om att vara en god lyssnare som kan knyta an till vad andra talare har sagt i samtalet. I tabell 6 ges en översikt av hur grundnivåstudenterna lyckades uppnå detta.

Tabell 6. Förmåga att vara en god lyssnare och bygga vidare på andras utsagor termin 3, grundnivå

5 poäng Continually builds on others' ideas and is careful to give others credit	4 poäng Builds on at least three mentioned ideas and gives credit	3 poäng Agrees in general terms but without giving credit	2 poäng Makes no connection to another person's idea
12 (48%)	8 (32%)	5 (20%)	-

Tabellen visar att majoriteten av grundnivåstudenterna bygger vidare på vad andra studenter säger i samtalet. Studenterna på den avancerade nivån fick alla fem poäng för detta kriterium. Anledningen till att jag ville ha med att visa uppskattning var för att tona ner examinationsmomentet. För nervösa

studenter kan det gynna deras prestation ifall de känner sig bekräftade och får höra att deras bidrag värdesätts av andra studenter.

Bygga vidare på tidigare utsaga

För att ett litteratsamtal ska uppfattas som en dialog behöver deltagarnas bidrag inkludera referenser till tidigare talare. När studenterna gör kopplingar till vad en annan student har sagt visar detta på aktivt lyssnande och signalerar också till andra deltagare att det de säger om texten är intressant. Om lärarstudenter vänjer sig vid ett samtalsklimat där alla får komma till tals kanske de i sin tur vill skapa förutsättningar för sina elever att uppleva ett positivt samtalsklimat. Det här är ett led i att implementera ämneslitteracitet i lärarutbildningskurser både för att det synliggör vilka beteenden som värdesätts i den litteraturvetenskapliga disciplinen och för att det inte tar för givet att studenterna redan vet hur man skapar god gruppdynamik. När det står uttryckligen i bedömningsmatrisen eller i kursplanen får det en starkare legitimitet. Studenter som vill att alla ska komma till tals behöver inte heller stå för den åsikten själva utan kan hänvisa till bedömningskriteriet. När det gäller analys av skönlitterära texter fungerar den här typen av utveckling av resonemang som ett uttryck för mångtydigheten i tolkningsprocessen (Rosenblatt 1995). Det visar också på styrkan i kollaborativt lärande (Kane et al. 2021). Tillsammans kan studenterna nå djupare i sin analys av den lästa texten. En av grupperna på avancerad nivå utvärderade spontant den affektiva analysen som klassrumsmetod. Vid detta tillfälle uttryckte student A1 att hon var förvånad att samtalet avlöp så bra med tanke på att det endast var några ord de skulle välja ut samt nämnde att "It's a nice gateway to more in depth analysis." Nedan följer exempel på när studenter bygger vidare på en tidigare utsaga.

Student 2: "And *just to relate to what X said*, that just to keep her safe feels like throughout the whole story everything is about explaining why she doesn't care about her daughter which is quite clever way by the author to describe racism really." [Sweetness]

Student 11: "Yeah, *that's definitely true. Well, I really agreed with what both of you thought.* I thought that mostly every descriptor of the daughter was very affect-laden. Even when the mother describes when the daughter was born [...] for me that's a pretty negative way of saying that somebody was born." [Sweetness]

Student 21: "*I have something that relates to that what you mentioned* about white people being privileged. I thought about this because she doesn't mention that black skin color could be seen as a bad thing but also white skin color is negative in this context." [Sweetness]

Student A1: "But then *as you said before*, depending on what you pair it up with, if then causes negative feel to it and like for my case, I would say the red sun is positive because I imagine the red sun setting you have the peace and quiet

before everything goes dark and the city gets quiet, especially like, you know the big city.” [Menagerie]

Student B2: ”But I also *like we discussed just now* that it could be also be negative, like with each breath life is leaving the mother as she gives a part of herself every time she puts magic for her son into these objects.” [Menagerie]

Student B3: ”*Because I agree with you. [...] You remind me of this story I heard. [...] Well, something like everything he loved had claw marks on it. And it was his contention that, you know, he held onto something he loved so much that she had to rip away from it to make him let go of it. And that's kind of clutching that's in this story. [...] It feels like they are holding on to their culture and their religion.*” [Menagerie]

I ovanstående exempel ser vi en imponerande bredd i vilken typ av yttranden studenter gör i samtalet. De knyter ofta an till vad någon tidigare sagt för att kunna utveckla resonemanget. En risk med det här betygskriteriet skulle kunna vara att det leder till att studenter repeterar tidigare utsagor utan att ha något eget att komma med eller att de rent av tar äran för en annans idé. Detta syns inte i materialet utan vad som framkommer är att studenterna är måna om att ge beröm till andra studenter till exempel genom att säga att de fann ett yttrande intressant. De håller ofta med varandra. En annan funktion av att bygga vidare på en tidigare utsaga är när studenterna använder detta som en språngbräda för att ge sitt bidrag. Då fungerar kopplingen till vad som redan sagts som ett sammanhållande kitt som logiskt för resonemanget vidare och framstår som ett respektfullt sätt att ta ordet.

Öppenhet inför andra tankar och perspektiv

En annan interpersonell färdighet som litteratursamtal kan befrämja är tolerans för mångtydighet och därmed också insikten att det inte finns några enkla lösningar. Inom humaniora framhålls ofta detta som ett argument för dess rättfärdigande inom akademien. Människor behöver träning i att förhålla sig nyanserat till texter av olika slag och en beredskap för att ändra åsikt och ställningstaganden utifrån välgrundade argument. I litteratursamtal kan olika tolkningar baserade på citat från primärkällan erbjuda sådan träning. Följande extrakt från materialet visar på studenternas förmåga att ompröva sina ställningstaganden.

Student 6: ”*I can just add. I didn't think of the bells in specific either, but now that you discuss it, it is very fascinating and also how you explain that so many words are positive before you come to the end. So I mean, that is very special about this story and it was very interesting about the bells, I'll have to reread that section again now just because you said that.*” [Omelas]

Student 8: ”*Interesting view that I hadn't thought of, I saw it as a metaphor.*” [Omelas]

Student 20: "No, I just wanted to add on to X's statement there. *It's very interesting to see the double meaning of words now that you go back to it.* [...] Yeah, a very interesting point about the individual and the collective. *I didn't assume that it was an individualist story but I agree with you now* X. It definitely serves a purpose that it is an individual leaving Omelas rather than a collective group." [Omelas]

Student B1: "*Now that you say it.* [...] No, exactly, but it's what you read through. That's what I think. Also both with this one and the next one is you read between the lines. If you read it more than once and you just, yeah, you get and maybe you get different pictures of the within the story as well." [Leap]

Student B3: "*This is because I haven't considered that angle before.* You said it right now. *Yeah, but as soon as you said it, I started thinking.* Because you can get cancer Because she was getting part of herself into the toys. And because of that, she didn't have the strength to fight. Yeah." [Menagerie]

I ovanstående exempel framkommer att ett öppet förhållningssätt kan fungera som bekräftelse för andra talare vars perspektiv särskilt framhålls som intressanta och berikande men även som incitament för andra studenter att våga lansera nydanande tolkningar. Inom litteraturvetenskap är betoningen på originalitet och fördjupande resonemang stark (Kane et al. 2021) så när studenterna ägnar sig åt detta kan det även ses som ett tecken på ämneslitteracitetsutveckling.

Alternativa tolkningar

Som nämnts ovan är sannolikheten större att studenter möter en mångfald av tolkningar av den skönlitterära texten i en examination då samtalsdeltagarna har förberett sig genom att ha läst texten i förväg. I ett litteratursamtal där dialogen står i centrum liksom respekt och uppskattning för andra talares bidrag kan det eventuellt vara känsligt att bestrida vad någon annan har sagt. Villigheten att ge en tolkning som motsäger en tidigare utsaga kan därför vittna om att deltagaren i fråga känner sig trygg i samtalet. Det ger också uttryck för insikten från reader response-teorin att varje läsare fyller i textens tomrum på sitt vis (Iser 1991). Denna kategori är nära kopplad till förmågan att bygga vidare på vad som tidigare sagts. I dessa stunder synliggörs hur kollaborativt lärande inom litteraturvetenskap de facto innebär att man kommer längre i tolkningsprocessen tillsammans. Nedan följer exempel på att en del studenter vågar yppa alternativa tolkningar.

Student 10: "*To be on the opposite of the spectrum,* I mean, she had issues with being a parent according to me. When she says, (quotes) *I found that a very negative way, to actually not be happy about that your daughter is having a daughter and that you're becoming a grandmother. I became quite agitated at that statement to be honest*" [Sweetness]

Student 13: "I see what you're saying *but what I thought* was that even though not having a class system, they put the child in it and they cannot be nice to this child." [Omelas]

Student 22: "*I don't agree* with her not having a problem with black skin color she's okay with people who can pass not okay with people who are blacker." [Sweetness]

Student B2: "*You see, I had a little bit of a different type*, but I totally agree with you and it's we essentially arrive at the same thing, but I kind of like because I only had a dream of safety. And I kind of wrote that a dream of safety is like a goal. It's also like you long for. But in this sense like, this is something that you are about to abandon, like you're about to abandon something you have longed for and worked for and that kind of gives it a negative conversation. Like you have this dream. How do you say like the most? So I am, it's all a dream of being safe. That is still too much for you to dream about, like you're not gonna reach safety. So that kind of gave it a bit of negative." [Leap]

Student B2: "Yes. I think that's very clever. Very clever. Yeah, *I got another thought*. Now reading this, it could also be like God. Yes, let me explain this. Yes. Yes, I'm feeling like maybe it's a God, like reinventing the world and for each time reinventing like the people become alien, like they just everyone believes in this God and he is alienated." [Magi]

När studenter ifrågasätter ett tidigare uttalande ansluter de till vad Wilder (2005) kallar den retoriska strategin *Mistaken Critic*, vilket innebär att komplettera eller vederlägga en tidigare tolkning. Detta kan därmed ses som ett uttryck för ämneslitteracitet. Studenterna rättfärdigar nämligen sina tolkningar utifrån originalitetsanspråket men ger även uttryck för vikten av att fortsätta tolkningen av en text. Inom litteraturvetenskap är tolkningsprocessen rekursiv och aldrig slutförd (Goldman et al. 2016; Kane et al. 2021). I en muntlig examination där det uttryckligen står i bedömningsmatrisen att studenter ska hålla med andra talare och ge beröm skulle man kunna tänka sig att det skulle upplevas som riskfyllt att säga emot vad någon annan har sagt. Min förhoppning var dock att just tolkningspluraliteten skulle leda till intressanta diskussioner då studenterna i stunden kan reagera på nya tankar. I ett samtal där studenterna äger innehållet i den mening att det är de som har bestämt vilka ord och karaktärer de vill tala om kan de lägga tiden på just de aspekter som de finner intressanta i den litterära texten.

Nydanande och kreativa tolkningar av litteratur

Frågeställning nummer tre berörde hur affektiv analys med sin fokus på enskilda ord skulle påverka möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text. Det fanns en farhåga att diskussionen skulle anta en mer lingvistisk ton där ordval och konnotationer skulle ersätta en litteraturvetenskaplig tolkning. I materialet kommer den här

farhågan på skam. Resultatgenomgången har redan visat att studenterna utvecklar ämneslitteracitet när de använder retoriska strategier från forskningsfältet litteraturvetenskap såsom att tala om mönster i texten, göra referenser till den sociala och historiska kontexten samt ta upp sociala rättvisefrågor. De exempel som följer nedan visar på studenternas förmåga att kombinera dessa strategier till en syntes som sammantaget kan betecknas som nydanande och kreativa tolkningar. För att tydliggöra för läsaren har jag lagt till koderna inom hakparentes i citaten.

Student 5: "That was interesting because I don't think that was *the author's intent* [Författarens hantverk]. We don't talk about *Formalism* now so we can talk about the author's intentions [Litteraturvetenskaplig teori] because obviously the first paragraph where the *utopia* is described and what you say about this being a *metaphor* and kind of foreboding of a terrible happening [Litteraturvetenskapliga termer]. *Also it could be like that* because it is like this initial phrase of the sentence that tells this horrible beginning *or* it's just your previous experience that affects how you kind of feel about that." [Tolkningspluralitet] [Omelas]

Student 8: "I think "Sweetness" was, generally speaking, *pretty filled* with affective language in general. *There's a lot of descriptors* for various people, things, or concepts. [Mönster] But I think that one of the most noticeable things about "Sweetness" was how every description of every person was *given so vividly* [Författarens hantverk], with things like high yellow being mentioned as a connotation both for herself and for her now ex-husband. Midnight black and blue black mentioned for her daughter and whenever there was a third party that they interacted with they would also be described either as white as some other form of black and throughout her descriptions of her daughter [Mönster] especially she would range from midnight black to tar and colored and terrible color and all these different ways of describing her daughter [Mönster] in what I found to be a very negative valence of how she was seeing her daughter. . . . In the end skin color could be seen as a cross *just as Jesus carried the sins of humanity* [Intertextualitet], it's a figurative metaphor in white society at that time." [Litteraturvetenskapliga termer, historisk kontext] [Sweetness]

Student 14: "Yeah, because *throughout the whole story* the mother, Sweetness, is distancing herself from being a mother to Lula Ann. And I think it was also in the beginning of the story [Mönster] that she says, when she talks about her grandmother or her mother when she said she would pass as white easily but she chose not to. And then she said [...] the price she paid for that decision. The word decision made me think about it could be positive but also negative, I guess. A decision is for you to make or something, to decide something and a decision is also connected to options. Because she has several options to choose from, right? A decision can be seen as something on a personal level as easy to make a right decision with yourself as a starting point, but *it can also turn into something negative with thoughts like is this the right decision or was it the right decision afterwards* [Vidare perspektiv] It can build up a lot of anxiety and with

the line [...]. I think *the narrator* in this context is underlining that she should have decided differently in a way.” [Författarens hantverk] [Sweetness]

Student 20: ”Exactly, where I come from, I see it like if there is an unsympathetic character in this story it’s the collective pressing down the guilt and not actually doing something about the situation. The ones who walk away are the sympathetic characters that break the rules of Omelas and leave because they can’t tolerate the situation. *This is applicable to so many situations in our lives as well.*” [Vidare perspektiv] [Omelas]

Student B2: ”I have a thought about this one because I feel like this could also be interpreted like to be kind of negative. Like, but *if you read it in, like, the sense of the rest of the sentences around it* [Djupare tolkning]. Cause it could also be like his first shark disappears. And that’s a part of her that she has given to him with her breath. And each time she needs to make something new. She and this time, then out of tinfoil, like, more resistant to everything to conditions. Yeah. She gives a bigger part of herself, which he then rejects later on when he asks her to change. So but of course that’s like thinking about it further, but like I agree with you, if you have a very fair point that it’s a positive connotation.” [Menagerie]

Trots att instruktionerna för den muntliga tentamen fokuserade på ord och personskildring ser man i ovanstående exempel att studenterna i samma utsaga kunde kommentera författarens hantverk, finna mönster i texten och läsa mellan raderna. Det ska framhållas att studenterna dessutom talar ett främmande språk samtidigt som de analyserar litteratur och håller samtalet i gång. Enligt min erfarenhet av att bedöma muntliga tentamina, brukar intertextualitet och litteraturvetenskaplig teori vara något som studenter sällan åstadkommer i sina inlägg men i det här materialet finns flera sådana exempel.

Avslutning

Det övergripande syftet med den här aktionsforskningsbaserade fallstudien var att undersöka den affektiva analysens potential för att utveckla ämneslärarstudenters ämneslitteracitet inom kurser i engelskämnets litteraturredaktik. En hypotes var att den här typen av litteratursamtal skulle kunna erbjuda en tillräckligt intellektuellt stimulerande examinationsform på universitetet samtidigt som samtalsformen också skulle kunna fungera som metod för blivande lärare i gymnasieklassrummet.

Vad gäller frågeställning ett – På vilka sätt överensstämmer studenternas retoriska strategier med sådana som används inom litteraturvetenskap som forskningsfält? – visar den här studien att studenterna kunde diskutera återkommande mönster i texten, social/historisk kontext, och rättvisefrågor, samt i viss mån författarens hantverk. Detta betyder att studenterna uppvisade ämneslitteracitet. På grundnivå refererades vid några tillfällen till teori och tidigare studier av texten, men detta skedde inte på den avancerade nivån. Avseende frågeställning två – I vilken grad sker kollaborativt lärande? – visar resultatet att majoriteten av studenterna på båda nivåerna deltog i en dialog

även om de inte hade förberett frågor till varandra. De uppvisade interpersonella färdigheter genom att bjuda in andra studenter i samtalet, bygga vidare på andras utsagor och ge vidare perspektiv. För frågeställning tre – Hur påverkar metodens fokus på enskilda ord möjligheten för studenterna att utveckla nydanande och kreativa tolkningar av en litterär text? – visar resultatet att alla studenter ägnade sig åt litteraturvetenskaplig analys trots att de utgick från enskilda ord i texten. Studenterna på båda nivåer gav i samtalen spontant uttryck för att de fann det intressant att ta del av varandras tolkningar av samma text och att de fick utmana sitt tänkande. Detta överensstämmer också med vad de senare skrev i utvärderingen.

En större skillnad mellan grundläggande och avancerad nivå hade förväntats. Det är dock inte möjligt att dra definitiva slutsatser av detta då antalet studenter på den avancerade nivån var så få. Trots att det fanns få tecken på kontextualisering i materialet från den avancerade nivån lyckades dessa studenter få väl godkänt på den muntliga tentamen. Detta beror på att bedömningsmatrisen var skriven utifrån Levines (2014) affektiva analys och studenterna uppfyllde de kraven. På grundnivån fick 16 studenter väl godkänt och 12 fick godkänt. Studenterna på den avancerade nivån studerade sin sista termin på utbildningen och skrev sitt examensarbete samtidigt som kurserna gavs. Det kan därmed förmodas att de prioriterade examensarbetet framför kursläsningen eller att de strategiskt gjorde vad de behövde men inte mer. Min bedömning av de avancerade studenternas sammantagna insats var att de gjorde bättre ifrån sig på den första delkursens muntliga tentamen som använde ett annat samtalsformat. I den affektiva analysen ägnade de mer tid att tala om andra frågor än dem som rör den litterära texten och dess tolkningar. Sådana resultat är vanliga i reader response-inspirerade analyser i klassrummet (Appleman 2023), vilket Levines metod ju delvis bygger på. Noteras bör också att studenterna på grundläggande nivå var på sin tredje termin inom engelskämnet och hade sina tidigare litteraturvetenskapliga studier färskt i minnet till skillnad från studenterna på avancerad nivå som läst kurser inom sitt andra ämne samt UVK-kurser under flera år. Liksom nämnts ovan är det en utmaning att åstadkomma progression när det gäller analytisk förmåga (Lee & Goldman 2015). Grupp A utvärderade självantaget metoden med tanke på det svenska engelskklassrummet och de trodde att den skulle fungera bra eftersom den är så begränsad till de tre orden och därför inte skulle kännas överväldigande för gymnasieelever.

Det bör även problematiseras att samma bedömningsmatris användes trots att studenterna hade läst olika litterära texter. Det skulle kunna tolkas som att det inte spelade någon roll vilken text som analyserades. På sätt och vis är det sant. Om man avser att stärka studenters motivation är det viktigare att de får läsa en text som de själva har valt, även om det är från en lista, än att alla studenter har läst samma text. Varje student i respektive studiegrupp hade dock läst samma text för att möjliggöra ett gemensamt samtal om texten.

Resultatet visar också att gruppernas tolkningar skiljer sig åt beroende på vilken litterär text de har läst. Studenter som läst novellen "Sweetness" av Morrison diskuterade effekter av rasism medan de som läst Le Guins novell "The Ones Who Walk Away from Omelas" talade om politisk ideologi, filosofi och klassfrågor. Detta är anmärkningsvärt eftersom bedömningsmatrisen mestadels efterfrågade värdering av ords känslomässiga laddning och personskildring samt kontextualisering i form av författarbiografi eller historisk period. När studenterna diskuterade sociala rättvisefrågor var det alltså på eget initiativ och för att den litterära texten erbjöd den möjligheten. Ur ett ämneslitteracitetsperspektiv är studenter fria att tala om det som är betydelsefullt för dem så länge det faller in under någon av de retoriska konventioner som används inom litteraturvetenskap.

Inkluderingen av interpersonella färdigheter i matrisen skulle kunna ses som en begränsning av det litteraturvetenskapliga inslaget i studien. Frågan är om det var litteraturvetenskaplig analys som premierades eller om det snarare var förmågan att interagera i grupp? Det ska sägas att bara en femtedel av poängen kom från interpersonella färdigheter. I den akademiska seminariekulturen ingår förmågorna att delta i ett sammanhang och att argumentera för sin tolkning av en text. Om man ska agera som en litteraturvetare räcker det inte att rapa upp en analys som man har författat i förväg och sedan vara tyst. Detta är också anledningen till att den här examinationsformen kan tänkas fungera trots lanseringen av Chat GPT och annan generativ AI. Studenter måste kunna försvara sina ståndpunkter med stöd i direkta citat och bygga vidare på andra studenters utsagor. Det blir svårare att interagera med andra studenter om man inte själv har valt ut orden eller kan förklara den känslomässiga laddningen. Förutom att muntliga tentamina i ljuset av detta kan anses mer rättssäkra än hemskrivningar kan muntliga tentamina även ses som en möjlighet för lärarstudenter att pröva nya sätt att förhålla sig till litteraturens roll i främmandespråksklassrummet. Principerna för akademiska seminarier må vara generella, men det finns betydande skillnader mellan olika discipliner i hur de iscensätts. Den muntliga litteraturanalysen med dess fokus på närläsning och tolkningspluralitet kan liknas vid akademins seminariekultur i så måtto att den premierar textnära resonemang och originalitet.

Sammanfattningsvis har studien visat på den affektiva analysmetodens potential som basis för utveckling av ämneslitteracitet vad gäller litteraturvetenskap hos ämneslärarstudenter i engelska. Detta resultat bekräftar vad Levine (2014: 295) fann i sin studie vad gäller studenternas förmåga att göra "abstract connotations in relation to specific, concrete details while reading, as well as in overall thematic inferences after reading." Bedömningsmatrisen synliggjorde för studenterna vilka interpersonella förmågor som värdesätts i ett litteratursamtal i enlighet med den akademiska seminariekulturen. Trots att matrisen bara täckte en retorisk strategi som Wilder (2005) listar lyckades många studenter på grundnivån använda

flertalet av dem. Studenter på båda nivåer talade om komplicerade frågor och ämnen som berördes i den litterära texten. Vad avser bryggan mellan teori och praktik kan upplevelsen av kollaborativt lärande förhoppningsvis leda till att studenterna vill använda den här metoden i sin framtida lärargärning. Genom att själva få prova på en metod utvecklad för skolelever har lärarstudenterna fått möjlighet att erfara metodens för- och nackdelar ifall de senare vill modifiera den för att bättre passa de elever som de kommer att möta i klassrummet.

Framtida studier skulle kunna kombinera en liknande undersökning med intervjuer för att dokumentera studenternas åsikter om den affektiva analysmetoden. Det skulle också vara intressant att följa samma studenter genom programmet för att studera deras ämneslitteracitetsutveckling och undersöka möjliga orsaker till eventuell brist på progression. För att stärka relevansen för den svenska kontexten kunde den affektiva analysmetoden testas i gymnasieklasser för att se hur den skulle fungera i ett engelskklassrum i Sverige.

Referenser

- Appleman, Deborah (2023), "A brave new world requires courage: New directions for literacy research and teaching", *Research in the Teaching of English* 58: 21–33. DOI: <https://doi.org/10.58680/rte202332608>.
- Ayres, Lioness (2018), "Thematic analysis", i Lisa M. Given (red), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, s. 867–868.
- Booth, Wayne C. (1988), *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå Studies in the Educational Sciences nr 49. Umeå: Umeå Universitet.
- Chan, Cecilia Ka Yuk (2023), *Assessment for experiential learning*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Clarence, Sherran, & Sioux McKenna (2017), "Developing academic literacies through understanding the nature of disciplinary knowledge", *London Review of Education* 15: 38–49. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.04>.
- Corrigan, Paul T. (2019), "Threshold concepts in literary studies", *Teaching and Learning Inquiry* 7: 3–17. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.7.1.2>.
- Dyches, Jeanne (2022), "Power reading: Agitating with critical disciplinary literacy think-alouds: A teacher models a think-aloud to prompt students to consider the unique relationship between critical and disciplinary literacies", *English Journal* 111: 75–83. <https://link.gale.com/apps/doc/A748792212/AONE?u=vaxuniv&sid=bookmark-AONE&xid=9d0fd6c6>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Fahnestock, Jeanne, & Marie Secor (1991), "The rhetoric of literary criticism", i Charles Bazerman, & James G. Paradis (red), *Textual dynamics of the professions: Historical and contemporary studies of writing in*

- professional communities*. Madison: University of Wisconsin Press, s. 77–96.
- Felski, Rita (2015), *The limits of critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fisher, Rick (2018), "Reconciling disciplinary literacy perspectives with genre-oriented activity theory: Toward a fuller synthesis of traditions", *Reading Research Quarterly* 54: 237–251. <https://doi.org/10.1002/rrq.233>.
- Flores, Maria. A., & Christopher Day (2006), "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education* 22: 219–232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Given, Lisa M. (2008), "Action research", i Lisa M. Given (red), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. s. 5–7.
- Goldman, Susan R., Anne M. Britt, Willard Brown, Gayle Cribb, MariAnne George, Cynthia Greenleaf, Carol D. Lee, & Cynthia Shanahan (2016), "Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy", *Educational Psychologist* 51: 219–246. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>.
- Iser, Wolfgang (1991), *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kane, Britnie D., K. C. Keene, & Sarah Reynolds (2022), "Collaborative literary reasoning as a support for preservice English language arts teachers' learning about disciplinary literacy", *English Teaching: Practice and Critique* 21: 84–97. DOI: <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2021-0065>.
- Kavanagh, Sarah Scheider., & Emily C. Rainey (2017), "Learning to Support Adolescent Literacy: Teacher Educator Pedagogy and Novice Teacher Take Up in Secondary English Language Arts Teacher Preparation", *American Educational Research Journal* 54: 904–937. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831217710423>.
- Lea, Mary R., & Brian V. Street (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education* 23: 157–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- Lee, Carol. D., & Susan R. Goldman (2015), "Assessing literary reasoning: Text and task complexities", *Theory into Practice* 54: 213–227. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044369>.
- Levine, Sarah (2014), "Making interpretation visible with an affect-based strategy", *Reading Research Quarterly* 49: 283–303. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.71>.
- Lupo, Sarah M., John Z. Strong, & Kristin Conradi Smith (2019), "Struggle is not a bad word: Misconceptions and recommendations about readers struggling with difficult texts", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62: 551–560. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.926>.
- McAteer, Mary (2011), "Developing professional practice through action research: Theory-generative approaches in practitioner research", i Jeff Adams, Matt Cochrane, & Linda Dunne (red). *Applying theory to educational research: An introductory approach with case studies*. Hoboken: John Wiley & Sons, s. 189–201.

- Moje, Elizabeth B. (2007), "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education* 31: 1–44. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046>.
- Moje, Elizabeth B. (2015), "Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise", *Harvard Educational Review* 85: 254–278. DOI: <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>.
- Nussbaum, Martha C. (1998), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Page, Christina. J. (2020), "Out of the writing centre and into the classroom: Academic literacies in action", *Discourse and Writing/Rédactologie* 30: 172–190. <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.799>.
- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Mats (2024), "Färre ska läsa fristående kurser". *Svenska Dagbladet*, 9 april. <https://www.svd.se/a/bg9P6e/mats-persson-farre-ska-lasa-fristaende-kurser>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Pillen, Marieke, Douwe Beijaard, & Perry den Brok (2013), "Professional identity tensions of beginning teachers", *Teachers and Teaching, Theory and Practice* 19: 660–678. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.
- Rabinowitz, Peter J. (1998), *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Columbus, Ohio: Ohio State University Press.
- Rainey, Emily C., Bridget L. Maher, & Elizabeth B. Moje (2020), "Learning disciplinary literacy teaching: An examination of preservice teachers' literacy teaching in secondary subject area classrooms", *Teaching and Teacher Education* 94: 103123–. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103123>.
- Reynolds, Todd, & Leslie S. Rush (2017), "Experts and novices reading literature: An analysis of disciplinary literacy in English language arts", *Literacy Research and Instruction* 56: 199–216. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>.
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as exploration*. 5:e uppl. New York: Modern Language Association of America.
- Scales, Peter C, Martin Van Boekel, Kent Pekel, Amy K Syvertsen, & Eugene C. Roehlkepartain (2020), "Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance", *Psychology in the Schools* 57: 646–677. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22350>.
- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2012), "What is disciplinary literacy, and why does it matter?" *Topics in Language Disorders* 32: 7–18. DOI: <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>.
- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2014), "Does disciplinary literacy have a place in elementary school?" *The Reading Teacher* 67: 636–639. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>.

- Shanahan, Cynthia, & Timothy Shanahan (2020), "Disciplinary literacy", i Jim Patterson (red), *The SAT® suite and classroom practice: English language arts/literacy*, New York: College Board, s. 91–125.
- Skolverket (2024), "Kursplan för engelska nivå 2, 100 poäng". https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DENG%26courseCode%3DENG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_ENG1000X. [nedladdad 23 okt 2024]
- Thyberg, Anna (2022), "Two oral exam formats for literary analysis in the tertiary English as a foreign language seminar", *Languages* 7: 76–. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7020076>.
- UNESCO, Conrad Hughes, & Clementina Acedo (2017), *Guiding principles for learning in the twenty-first century*. International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262678.locale=en>. [nedladdad 14 juni 2024]
- Utbildningsdepartementet. (2023), "En tydligare kunskapsinriktning i läroplanerna". Direktiv 2023:173. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2023/12/dir.-2023173>. [nedladdad 23 okt 2024]
- Wilder, Laura I. (2005), "'The rhetoric of literary criticism' revisited: Mistaken critics, complex contexts, and social justice", *Written Communication* 22: 76–119. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088304272751>.

Biografi

Anna Thyberg är sedan 2017 lektor i engelska med didaktisk inriktning vid Institutionen för Språk på Linnéuniversitetet. Thyberg disputerade 2012 med avhandlingen *Ambiguity and Estrangement: Peer-Led Deliberative Dialogues on Literature in the EFL Classroom*. Studien undersökte i vilken mån gymnasieelever tar upp värdegrundsfrågor när de fritt styr över form och innehåll i litteratursamtal inom engelskämnet. Hennes intresse för didaktiska frågor har lett till forskning om vad-frågan gällande texturval för engelskklassrummet, hur-frågan rörande litteraturdydaktiska metoder och varför-frågan avseende litteraturens funktion i språkklassrummet. Thyberg undervisar på ämneslärarprogrammet.