




Linköpings universitet
Ämneslärarprogrammet

Litterär kompetens i klassrummet

En undersökning av metoder och verktyg för att arbeta med skönlitteratur

Cherine Al-Saffar
Emma Widman

Examensarbete 1
Svenska
Grundläggande nivå
Kurskod: 93XSV7
År: 2016

 <small>LINKÖPINGS UNIVERSITET</small>	Institutionen för kultur och kommunikation 581 83 LINKÖPING	Seminariedatum 2016-06-07
--	--	-------------------------------------

Ämne Svenska	Språk Svenska	Typ av arbete/Nivå Examensarbete 1, Grundläggande nivå	Kurskod 93XSV7	År 2016
------------------------	-------------------------	--	--------------------------	--------------------------

Titel

Litterär kompetens i klassrummet. En undersökning av metoder och verktyg för att arbeta med skönlitteratur

Title (engelsk)

Literary competence in the classroom. A study of methods and tools for working with literature

Författare

Cherine Al-Saffar och Emma Widman

Sammanfattning

I denna uppsats reds begreppet litterär kompetens ut och dess tre delar - konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transfer-kompetens. De tre delarna kompletterar varandra och är alla lika nödvändiga. Ett flertal metoder inom läsning, skrivande och samtal tas upp som olika sätt att utveckla dessa. Studien visar på att flera metoder med fördel kan användas för att utveckla respektive kompetens, och att lärarens roll påverkar vilken kompetens som utvecklas. Uppsatsen är baserad på både forskning inom området och erfarna lärares tillvägagångssätt.

Nyckelord

Litterär kompetens, litteraturläsning, konstitutionell kompetens, performanskompetens, literary transfer-kompetens, klassrumsmetoder

Innehållsförteckning

1 Inledning	2
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Disposition	2
1.3 Genomförande och urval.....	3
1.4 Avgränsningar	4
2 Bakgrund	5
2.1 Litteratur i skolan	5
2.2 Begrepp	7
2.2.1 Litterär kompetens	7
2.2.2 Performansblockering	8
2.2.3 Literary transfer-blockering	8
2.2.4 Föreställningsvärldar.....	8
3 Litterär kompetens	10
3.1 Konstitutionell kompetens	10
3.1.1 Läsa	10
3.1.2 Skriva	12
3.1.3 Samtala.....	13
3.2 Performanskompetens.....	14
3.2.1 Läsa	14
3.2.2 Skriva	18
3.2.3 Samtala.....	18
3.3 Literary transfer-kompetens.....	20
3.3.1 Läsa	21
3.3.2 Skriva	21
3.3.3 Samtala.....	23
4 Diskussion	28
5 Litteratur	31

1 Inledning

Under skolgången möter elever en stor mängd litteratur, inom varierande genrer och författade i olika syften. De får skönlitterära texter att läsa, uppgifter att lösa och därefter betyg på sitt arbete. Denna uppsats bygger på antagandet att det är markant skillnad mellan läsförståelse och avancerad läsning och det handlar därigenom inte enbart om att få eleverna att läsa och förstå på en grundläggande nivå, utan snarare om att utveckla förmågan att kunna läsa på ett mer analytiskt sätt. Vi vill i den här uppsatsen försöka fastställa vad forskningen säger gällande utvecklandet av elevernas litteraturanalytiska förmåga. Vi har därmed valt att undersöka hur etablerade forskare inom ämnet definierar *litterär kompetens* samt se hur ett antal av de undervisningsmetoder som används i svenska och internationella skolor bidrar till att utveckla denna.

1.1 Syfte och frågeställning

Genom vår studie av litteraturen vill vi finna svar på följande frågeställning:

- ”Vad är litterär kompetens, och hur utvecklas den i klassrummet?”

Detta för att inom våra framtida yrkesliv kunna hjälpa våra elever att bli aktiva läsare med förståelse för litteraturens olika aspekter. Vi anser att den analytiska förmågan som kan utvecklas genom litteraturstudier är en viktig tillgång som skolan bör stärka hos eleverna, då de genom denna lär sig att värderande reflektera över sin omgivning. Vi hoppas genom detta arbete kunna finna metoder för att utveckla detta.

1.2 Disposition

Vi har under arbetets gång utgått från Torells tredelade definition av litterär kompetens, bestående av konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transfer-kompetens. Varje delkompetens redogörs för i ett eget avsnitt följt av rubrikerna Läsa, Skriva och Samtala. Under dessa redovisas möjliga metoder att använda för att utveckla respektive kompetens. I den avslutande diskussionen behandlas de slutsatser vi genom forskningsstudien har kunnat dra gällande hur litterär kompetens kan utvecklas i klassrummet och reflektioner som uppkommit under arbetets gång.

1.3 Genomförande och urval

Vi har studerat forskning och annan relevant litteratur som behandlar ämnet läsning och litteraturundervisning i förhållande till begreppet litterär kompetens. Vi har valt att leta efter undervisningsmetoder som på olika sätt bidrar till att utveckla delar av eller hela den litterära kompetensen hos elever. Även om begreppet litterär kompetens inte alltid används har vi valt källor som vi anser behandlar en eller flera aspekter av den. Vi har tagit vara på vilka förmågor de undersökta undervisningsmetoderna utvecklar och kopplat dem till de olika kompetenserna som Torell definierat.

Då Torells definition av litterär kompetens (2002:82-90) är både konkret och nedbrytbar har vi valt att utgå från den. Utifrån de tre olika delarna av kompetensen har vi därefter ställt ett antal beprövade metoder inom litteraturundervisning i förhållande till delar av respektive kompetens. I undersökningen av olika metoder har vi dock funnit att de ofta överlappar varandra; att en metod kan användas i syfte att utveckla performanskompetens förhindrar till exempel inte att den även utvecklar den konstitutionella. Vissa kopplingar kompetenserna emellan blir därför aktuella.

Vi har sökt efter artiklar, både svenska och internationella, relaterade till litterär kompetens, litteraturundervisning och läsning i skolan genom UniSearch och databaserna ERIC och Libris. De sökord som vi har använt oss av är, exempelvis: *literacy*, *reading comprehension*, *litteratursamtal* och *literary competence*. Vi även använt oss av en del litteratur från kurser vi läst tidigare i ämnet svenska och vår strävan har varit att främst basera vår uppsats på forskning. Dock insåg vi relativt tidigt att gällande klassrumsmetoder finns det flera relevanta författare som skriver utifrån empirisk fakta inhämtad i sina egna klassrum, såsom Langer (2005) och Chambers (2014).

Inledningsvis fokuserade vi på att hitta källor och sammanställa det vi läst. Det efterkommande arbetet handlade därigenom om att omarbeta våra läsloggar. Analysen av artiklarnas relevans gick främst till så att vi först läste sammanfattningen. Vi försökte sedan avgöra om den var relevant för vår studie varefter hela artikeln lästes igenom med fokus på de begrepp som kunde kopplas till frågeställningen. Undervisningsmetoderna analyserades utifrån deras relevans i förhållande till Torells definition av litterär kompetens, vilken har blivit vår röda tråd. Alla källor har inte använt litterär kompetens

som begrepp men vi har valt att fokusera på de komponenter av metoderna som vi anser kan kopplas till delar av eller hela den litterära kompetensen. Det är utifrån definitionen som vi därefter har strukturerat de olika delarna på ett, enligt oss, logiskt och sammanhängande sätt. Vid de tillfällen då problematik har uppstått har vi som hjälp under skrivandet förlitat oss på Schötts bok *Studentens skrivhandbok* (2015). Arbetet har periodvis fördelats mellan oss men mycket har även skrivits gemensamt. Vi båda anser att samarbetet har gått bra och känner oss lika delaktiga i slutprodukten.

1.4 Avgränsningar

Då vi båda utbildar oss till ämneslärare 7-9 är det högstadienivå vi väljer att fokusera på gällande undervisningsmetoder, men vi har även använt oss av teorier och metoder formulerade kring äldre och yngre elever då det stundvis har varit svårt att finna forskning gällande endast vår åldersgrupp. Vidare förutsätts i detta arbete att eleverna talar, läser och skriver obehindrat på svenska, då motsatsen skulle kräva en mer detaljerad analys av undervisningsmetoden och alternativa tillvägagångssätt. Med utgångspunkten att elever uttrycker sig obehindrat på svenska har vi bortsett från problematik kring läsförståelsen som kan uppstå både på grund av läs- och skrivsvårigheter och hos elever som har svenska som andraspråk.

2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en övergripande bakgrund innefattande det som vi anser är relevant för vårt ämne, samt en kortfattad lista innehållande de begrepp som senare under arbetet kommer tas upp.

2.1 Litteratur i skolan

Forskning visar att barn och ungdomar idag läser en fjärdedel mindre än tidigare (Svedjedal 2006:25). En bidragande faktor till den drastiska minskningen kan enligt Svedjedal vara ungdomars konstanta behov av underhållning. Koncentration nog till att läsa ett helt skönlitterärt verk saknas eftersom läsningen lämnar eleverna understimulerade. Då hela världen går att finna i deras telefoner som konstant kallar på deras uppmärksamhet, hur skall det skrivna ordet kunna behålla deras rastlösa fokus? (Årheim 2010:159)

Huruvida detta överhuvudtaget är nödvändigt frågar sig litteraturvetaren Torell: ”Att göra litteraturläsare - är det något för ett modernt samhälle att hålla på med?” (2002:7), och besvarar därefter sin egen fråga genom att referera till Aristoteles, som benämnde den mänskliga förmågan att skapa fiktioner och med hjälp av dessa säga någonting om vår omvärld som en avgörande artskiljande egenskap. Genom detta betonar Torell vikten han anser litteraturundervisningen i skolan har och beskriver den som en elementär förutsättning för ett fullvärdigt mänskligt liv (2002:8).

Litteraturundervisningens betydelse för eleverna poängterar även Beach (2013) som anser att det är ett sätt att konstruera sin identitet; genom läsning leds eleverna till att känna förståelse för andra och lär sig om främmande kulturer. Att ifrågasätta de konstruerade roller vi alla antar i olika situationer bidrar till skapandet av den egna identiteten. Litteraturen blir då ett sätt för oss att se på vår egen situation ur ett nytt perspektiv, och ett verktyg med vars hjälp vi lär oss om oss själva (Beach 2013:11-12).

Enligt Johanssons (2015), som har gjort en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers förståelse av en skönlitterär text, är den svenska undervisningen främst inriktad på just detta som syftar till att eleverna skall utveckla sina personligheter och

kunskaper om sin omvärld. Läsning och analys av de litterära klassikerna lämnas därmed ofta därhän (Johansson 2015:84). Vid jämförelse av novellanalyser gjorda av svenska och franska elever på gymnasienivå framkommer det att de svenska elevernas texter i större utsträckning innehåller personligt språk, egna åsikter, gissningar och individuella lösningar medan de franska elevernas svar visar på närläsning, analys, litteraturvetenskapliga begrepp och distans mellan läsare och text. Det visade sig även att de svenska elevernas svar till stor del var innehållsrelaterade vilket kan visa på att de saknar de verktyg som krävs för att kunna beskriva mer än textens handling (Johansson 2015: 211; Torell 2002:197). Både Torells och Johanssons resultat visar tydligt att det är först genom universitetsstudier som svenska elever lär sig litterär analys och vi undrar således hur vi kan få elevernas litterära kompetens att börja utvecklas redan på högstadiet.

I ett försök att formulera en definition av litterär kompetens och samtidigt problematisera skolans litteraturundervisning undersökte Torell lärarkandidaters litteraturkunskap i Härnösand, Vasa och Sankt Petersburg. Detta genomfördes på lärarutbildningens första samt sista dag, då de var opåverkade av universitetsstudier respektive genomgått fyra år av studier. Deltagarna läste en skönlitterär text och ställdes därefter en fråga att besvara: ”Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?” I sitt resultat fann Torell och hans kollegor att litterär kompetens är en produkt av universitetsstudier och synliggjorde även flera nationellt betingade drag hos de blivande lärarna. Detta ledde till att Torell formulerade en modell av litterär kompetens bestående av tre delar, vilken vi har valt att använda som grund i detta arbete (2002:197).

Det bör dock nämnas att det finns spridda åsikter gällande validiteten i Torells undersökning. Mehrstam (2014) påpekar att de stora kulturella skillnaderna testgrupperna emellan möjligen kan ha påverkat undersökningens resultat, vilket därmed gör det svårt att dra några absoluta slutsatser från den. Studenterna som deltagit i studien kommer från olika skoltraditioner och kan därmed ha tolkat själva undersökningsfrågan på skilda sätt. Studien utfördes dessutom på ett sätt som de ryska studenterna är vana att bli utsatta för, en individuell provsituation, till skillnad från de svenska och finska studenterna som är mer vana vid att diskutera och förhandla sig fram till ett svar. Utformandet av studien kan därmed sägas ha gynnat de ryska studenterna, enligt Mehrstam, som vidare menar att sättet att se på kunskap skiljer sig mellan de olika kulturerna och kan ha påverkat

resultatet. För att möjliggöra en analys av resultaten i Torells tidigare nämnda studie, krävs att det finns ett fast textbegrepp att förhålla sig till; korrekta tolkningar av litteraturen att mäta mot samt allmängiltiga konventioner att förhålla sig till, vilket är någonting som litteraturforskning kritiserat under de senaste fyrtio åren (Mehrstam 2014:34-36). Detta till trots anser vi att Torells resultat är relevant och påvisar tydliga drag hos litteraturläsaren vilket är anledningen till att vi har valt att använda oss av den. De kulturella skillnaderna mellan testgrupperna ser vi som en del av resultatet snarare än något som motsäger det.

2.2 Begrepp

I följande avsnitt redogörs för de begrepp som under läsningen kan vara relevanta att ha förståelse för. Då Torell och Langer är de författare som vi främst har förlitat oss på i denna uppsats är det således deras begrepp som här tas upp.

2.2.1 Litterär kompetens

Culler (1991) definierar litterär kompetens som att känna till och kunna beskriva litteraturens grammatik, dess konventioner och egenskaper (Culler 1991:97). Detta ser dock Torell endast som en delfunktion. Vi väljer att utgå från Torells definition då den utöver detta även ser till litteraturens förmåga att vidga läsarens perspektiv och förståelse för sig själv och sin omgivning.

Torell väljer att dela upp litterär kompetens i tre delar mellan vilka balans bör råda. Den medfödda *konstitutionella kompetensen* innebär att vi som människor kontinuerligt skapar fiktioner även innan språket är utvecklat (Torell 2002:82-83). Denna kompetens kompletteras med förmågan att analysera textens strukturella och stilistiska element, vilken Torell benämner som *performanskompetens*. Då detta är en inlärd förmåga kräver den riktad undervisning där litteraturanalysens alla konventioner behandlas (2002:83-84). Den sista av de tre kompetenserna, *literary transfer*, benämner Torell som en funktion genom vilken läsaren tolkar texten utifrån sig själv och drar paralleller mellan innehållet och egna livserfarenheter (2002:85-87).

2.2.2 Performansblockering

En aspekt av performanskompetensen som visade sig i Torells studie var att det kan bli för mycket av det goda. Om eleven får för låsta instruktioner, eller en färdig mall att använda sig av för att tolka texter så är risken stor att analysen sker per automatik och utan självständiga tankar, vilket Torell benämner som *performansblockering* (2002:84). De mönster man ritar upp, de strategier man gemensamt använder sig av i tolkningen av litteratur, bör därför varieras och inte bli en mall där man mekaniskt checkar av varje ruta. Performanskompetens får inte blockera utan kan istället bidra till utvecklingen av elevens konstitutionella och literary transfer-kompetens.

2.2.3 Literary transfer-blockering

Det är återigen av vikt att nämna Torells ståndpunkt om att balans bör råda mellan de tre kompetenserna, och att på samma sätt som performanskompetensen kan överskugga literary transfer-kompetensen kan det även slå över åt motsatt håll. Enligt Torell är sådana blockeringar en vanlig företeelse, och de framträder genom att analysen främst består av eget tyckande och en avsaknad av textuella belägg (2002:86). Även Årheim (2010) tar upp den problematik som uppstår när läsningen blir ett sätt att lära om sig själv snarare än om litteraturen och beskriver det som att litteraturen blir en spegel i vilken läsaren ser sig själv snarare än ett fönster mot omvärlden (Årheim 2010:161).

2.2.4 Föreställningsvärldar

Langer har i sin bok *Litterära föreställningsvärldar* utformat en modell för hur läsaren skapar förståelse för det lästa. Langer beskriver fenomenet kring byggandet av föreställningsvärldar som den kontinuerliga process genom vilken vi skapar bilder av vår omgivning. Vi ser, hör och läser någonting och skapar oss en bild av det upplevda; en mental föreställningsvärld som innefattar våra känslor, förhoppningar och farhågor. Vi kan exempelvis spinna vidare på den uppfattning vi har, och bygga upp egna historier kring en person baserat endast på en blick (Langer 2005:23-24). Detta sker i fyra faser, vilka kan pågå parallellt med varandra och utan speciell ordningsföljd. Vi har valt att beskriva dessa utifrån den kompetens som utvecklas under respektive fas och de kommer därmed beskrivas utförligt längre fram. Faserna presenteras dock här i sin korthet:

- Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld
- Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld
- Fas 3: Att stiga ut och tänka över det man vet
- Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

(Langer 2005:32-24)

Det är inte självklart att föreställningsvärldar skapas automatiskt vid läsning av en text, på det sätt som Langer föreslår, då det kan uppstå problem med förståelsen kring delar eller hela texten. Användbarheten av Langers faser kan därmed ifrågasättas. Läraren kan dock hjälpa eleverna genom att arbeta med texten och reda ut oklarheter som uppstått och därmed hjälpa dem i processen med att skapa föreställningsvärldar. Vid läsning av skönlitteratur i skolan är det därigenom lärarens ansvar att hjälpa eleverna att hitta aspekter i texten att bygga sina föreställningsvärldar kring.

3 Litterär kompetens

I detta kapitel undersöks begreppet litterär kompetens och metoder genom vilka det kan utvecklas. Då kompetensen, enligt Torells definition, är tredelad, har vi valt att dela upp detta kapitel i tre avsnitt. Varje delkompetens redogörs för i ett eget avsnitt följt av rubrikerna *Läsa*, *Skri*va och *Samtala*. Under dessa redovisas möjliga metoder att använda för att utveckla respektive kompetens.

3.1 Konstitutionell kompetens

I det här avsnittet kommer vi förklara den konstitutionella kompetensens innebörd och därefter redogöra för metoder som kan användas i klassrummet för att eleverna ska få möjlighet att utveckla den. Kompetensen innefattar vår förmåga att föreställa oss saker och måla upp inre bilder utan att någon berättat hur vi ska göra. Redan innan vi lär oss att tala är vi fiktionsskapande, vilket är anledningen till att Torell har valt att kalla den första av den litterära kompetensens tre delar för den konstitutionella. Den kan ses som en naturlig del av människan och en kvalitet att uppmuntra snarare än att lära ut. Det är en kreativ process, kontinuerligt pågående i vårt vardagsliv, då vi tillägnar händelser och människor betydelse och sammanhang (Torell 2002:82). Eftersom denna kompetens enligt Torell är medfödd är klassrumsmetoder som utvecklar denna svåra att definiera. Att arbeta med denna i klassrummet kan således innebära att uppmuntra och avsätta tid för att ge eleverna möjlighet att uppmärksamma sitt eget fiktionsskapande.

3.1.1 Läsa

Det som Torell beskriver som den konstitutionella kompetensen är förenlig med den process Langer anser sker i läsarens huvud under litteraturläsningen. Genom den konstitutionella förmågan att skapa fiktioner byggs föreställningsvärldarna upp. Redan innan den första meningen är läst har en bild skapats i läsarens huvud, baserad på dennes förväntningar av vad boken kommer handla om (Bommarco 2006:53; Langer 2005:31; Torell 2002:82). Under läsningens gång expanderar bilden, föreställningsvärlden, och detaljerna fylls i med tiden. Att vi vänt sista bladet på en bok avslutar inte denna process utan föreställningsvärlden är fortfarande öppen och förändras av nya intryck och erfarenheter (Langer 2005:24). En bok vi läst fastnar hos oss, och även om vi inte förstår den till fullo kan det vara svårt att släppa. Veckor, månader, till och med år senare kan vi

dock uppleva någonting som får oss att se boken på ett nytt vis och förändrar vår föreställningsvärld, oavsett tiden som passerat (Langer 2005:35). Vid läsning i klassrummet är detta något som lärare kan dra nytta av att ha i åtanke, då elevens åsikt och intryck av en bok kan förändras helt efter en enda kommentar från en klasskamrat eller läraren själv.

Samtidigt som den fiktionsskapande förmågan är en förutsättning för att vi skall kunna läsa och föreställa oss bokens handling så kan den även förhindra att eleven tillgodogör sig bokens egentliga innehåll. Under läsningen kan en viss händelse eller ett visst intryck fastna och förbli referenspunkten för resten av läsningen. Läsaren kan ha haft en föreställning om vad boken skulle handla om och sitter under hela läsningen och väntar på att en vändning i rätt riktning skall komma. När den inte kommer kan det leda till besvikelse och att boken döms utifrån detta, istället för att bli sedd för vad den egentligen är. Den konstitutionella kompetensen behöver således hjälpa läsare att skapa fiktioner utifrån de signaler texten består av, och inte sträcka sig för långt ifrån detta. Genom att under tiden som eleverna läser en bok kontinuerligt samtala och skapa sig en uppfattning om deras förståelse och föreställningar kan läraren vägleda dem och hjälpa deras utveckling (Bommarco 2006:53; Langer 2005:17). Att medvetandegöra eleverna om de faser som föreställningsbyggandet består av kan göra att de får förståelse för den konstitutionella kompetensen och tillåter sig själva, istället för förhindra, att skapa fiktioner kring det lästa.

I den första av de fyra faserna beskriver Langer att man är utanför och kliver in i en föreställningsvärld. Genom läsningen samlas så många beskrivningar och detaljer som möjligt, för att kunna skapa en för oss förståelig föreställningsvärld. Inledningsvis byggs den av våra förväntningar; vad tror vi att texten kommer handla om? (Langer 2005:31). Denna fas pågår främst, men inte endast, i början av läsningen, då vi konstant är öppna för ny information att forma den med (Langer 2005:32). Det är i denna process som den konstitutionella kompetensen visar sig, och är viktig att uppmuntra. Även i den andra fasen är användandet av den konstitutionella kompetensen tydlig, då vi i denna fas är i och rör oss genom en föreställningsvärld och lever oss in i berättelsens handling. Med det vi vet om texten och med oss själva som referens försöker vi skapa oss en mer fullständig och enhetlig föreställning av vad vi anser texten beskriver: ”I denna fas använder vi all vår kunskap om texten, oss själva, livet och omvärlden för att utforma, och koppla

samman, våra tankar, ersätta uppgifter och göra vår bild av vad vi tror att verket handlar om fylligare” (Langer 2005:33). Läsaren använder alltså både det denne redan vet och det denne får lära sig genom texten för att skapa förståelse för texten och bygga föreställningsvärldar. Eftersom läsarens egna erfarenheter används utvecklas även literary transfer-kompetensen, men detta sker med hjälp av den konstitutionella kompetensen; föreställningsvärlden kan genom den fiktionsskapande förmågan sammanlänkas och jämföras med läsarens egna erfarenheter.

3.1.2 Skriva

Redan innan läsning av en text kan läraren hjälpa eleverna att börja skapa sina föreställningsvärldar som en förberedelse som underlättar när eleverna ska ta till sig en ny text. För att eleverna ska ha rätt verktyg för att göra detta kan läraren behöva förbereda dem på både dess innehåll och form, och en metod för detta är *Loop Writing Process*. Den tvådelade loopen möjliggör dels att tankarna och kreativiteten får löpa fritt men även att dessa knyts an till berättelsens ursprungliga tema (Elbow 1998:60). Loopen drar således nytta av elevernas konstitutionella kompetens, förmågan att skapa fiktion, men syftar även till att återknyta den till själva texten. Molloy (2008) beskriver hur detta använts för att introducera en grupp elever till en text om Odysseus, där ett av de mest framträdande temana är hjältar. Innan klassen börjat läsa texten lät läraren eleverna tänka fritt och skriva ned sina associationer till temat hjältar. När de därefter läst texten återupptog hon loopen, genom att be dem återigen skriva ned sina tankar, men denna gång med nyförvärvade kunskaper och åsikter kring temat. Genom detta kunde läraren se en märkbar skillnad i elevernas svar då de ursprungligen utgått från endast egna tankar men därefter fyllt på med nya intryck från texten. Innan läsning skrev de ”en hjälte gråter aldrig” och ”en hjälte lever ensam”, men efter läsningen valde de istället ord såsom ”artig”, ”kärleksfull” och ”modig och listig” för att beskriva en hjältes karaktär (Molloy 2008:92-95). Att använda sig av denna metod innebär därigenom att ta till vara på både elevernas egna tankar och erfarenheter samtidigt som de uppmärksammas på hur uppfattningar kan skifta tack vare de insikter litteraturen leder oss till; eleverna kunde tydligt se sina egna föreställningars utveckling och hur vyer vidgats genom läsningen. Det blir således även ett sätt att synliggöra hur våra föreställningsvärldar utvecklas. Langer beskriver första intryck som ”ögonblickliga, ofullständiga och öppna” (2005:113) men att de därefter förändras genom läsarens intryck av texten.

Ytterligare ett sätt att synliggöra föreställningsvärldarna för eleverna är genom att låta dem skriva *läslogg*. Det är en typ av reflekterande skrivande i samband med läsning och ger eleverna utrymme att både formulera och utveckla sina tankar. Läsloggen skulle kunna användas i syfte att utveckla även performanskompetens och literary transferkompetens, för att utveckla den konstitutionella kan läraren följaktligen behöva hjälpa eleverna att förstå att det är deras egna tankar och bilder av texten som de skall skriva ned och reflektera kring. Förutom att eleverna genom läsloggsskrivningen uppmärksammas på sina egna föreställningsvärldar är det även ett sätt för läraren att få ta del av dem (Molloy 2008:80; Bommarco & Parmenius Swärd 2012:67). Läslogg som metod kommer att redogöras för mer ingående i kommande avsnitt om literary transfer-kompetensen.

3.1.3 Samtala

Att den konstitutionella kompetensen är medfödd hindrar oss inte från att arbeta med den i klassrummet. Även om den konstitutionella kompetensen, till skillnad från performans- och literary transferkompetensen, inte är en förmåga att utveckla är det viktigt att eleverna är uppmärksamma på vad den innebär och hur vi reflexmässigt använder den. Föreställningsvärldarna som före, under och efter läsningen byggs upp blir således viktiga att tala om i klassrummet. Diskussionen i sig kan dessutom leda till att föreställningsvärlden utvecklas. En klasskamrat eller läraren kan beskriva sitt sätt att se på texten, vilket förändrar elevens perspektiv och leder till ytterligare reflektion över textens olika aspekter. Att samtala om texten kan även leda till ökat intresse för läsningen, och det kan alltså hjälpa eleverna om texten diskuteras under läsningens gång (Langer 2005:59-61). Ett sätt att göra detta på är genom att tala om och försöka skapa inre bilder hos eleverna för att öka deras förståelse. I klassrummet kan detta göras genom att läraren läser en text högt för att sedan delge eleverna vilka bilder detta skapar hos läraren och modellerar därigenom hur detta sker. Eleverna får på så vis se hur bilder kan skapas i samband med läsningen hos en erfaren läsare, och målet är att eleverna sedan ska kunna göra detta utan lärarens vägledning (Westlund 2009:281) Även gruppdiskussioner klasskamrater emellan kan leda till samma resultat, då de lyssnar på och tar efter varandra. Samtal kan i detta fall vara att föredra framför skriftliga metoder, då eleverna kan uppmuntra varandra till att våga tala och dela med sig av sina intryck (Langer 2005:63). Eleverna uppmärksammar och lär sig härmed att använda sin konstitutionella

kompetens som en resurs vid läsning och tolkningen av litteraturen. Detta kan då leda till att eleverna lär sig att ta till vara på de bilder som skapas hos dem under läsningen, och använda dessa för att kunna göra målade beskrivningar i både samtal och text (Westlund 2009:281).

Sammanfattningsvis kan den konstitutionella kompetensen, trots att den enligt Torell är medfödd, med fördel uppmärksammas och uppmuntras i klassrummet för att bidra till att eleverna utvecklar den litterära kompetensen. Metoder som här har behandlats är främst samtal, då eleverna kan dra nytta av varandra och genom diskussion utveckla och fortsätta byggandet av sina föreställningsvärldar.

3.2 Performanskompetens

I detta avsnitt redogörs för performanskompetensen och dess innebörd. Genom sin undersökning kom Torell fram till att den konstitutionella kompetensen bör kompletteras med vetenskaplig kännedom inom området för att eleven skall anses besitta litterär kompetens; läsning enbart i syfte att förstå textens handling och utan hänsyn till dess estetik benämner han som olitterär (Torell 2002:16). Performanskompetensen utvecklas genom undervisning och erfarenhet och innebär förmågan att kunna analysera text med hänsyn till dess form, berättarteknik och stilistiska element, och både känna till och kunna använda sig av litteraturvetenskapliga begrepp (Torell 2002:83-84). För att kunna göra en djupare analys och få en ökad läsförståelse krävs ett gemensamt språk kring litteraturens olika aspekter, vilket i sin tur bidrar till att vetenskapliggöra läsningen. Ett sådant sätt att tillägna sig litteratur sker inte automatiskt utan läraren måste förse eleverna med korrekta verktyg för att möjliggöra detta (Johansson 2015:228; Molloy 2008:199). Nedan följer beskrivningar av en del metoder som kan användas både under och efter läsningen i syfte att göra eleverna performanskompetenta.

3.2.1 Läsa

Langer beskriver litterär kunskap som ett grundläggande verktyg för att kunna beskriva och se texten ur ett objektiva perspektiv (2005:114). Med hennes föreställningsvärldar och deras uppbyggnadsprocess i åtanke så utvecklas performanskompetensen i fjärde fasen, då man stiger ut ur texten och objektifierar upplevelsen. Med avstånd till verket och läsoplevelsen kan de båda ses över med en objektiv blick och analyseras med

hänsyn till dess författare, uppbyggnad och stilistiska element i relation till andra verk (Langer 2005:34). Eftersom faserna inte nödvändigtvis kommer i den ordning Langer presenterar dem, skulle läraren innan läsning kunna uppmuntra eleverna till att närma sig texten med vissa litteraturvetenskapliga aspekter i åtanke och alltså läsa texten med särskilda glasögon. Läraren skulle således kunna välja ut en text med ett särdrag i syfte att uppmärksamma eleverna på detta, och undervisa dem om fenomenet och de stilistiska grepp författaren har använt sig av.

Att känna till och ha förståelse för dessa litterära konventioner och mönster som finns att finna i texter, såsom strukturella, stilistiska och tematiska, är till största del vad performanskompetensen består av. Att kunna urskilja och diskutera textens estetiska och stilistiska drag kräver att läsaren förfogar över korrekt terminologi för att kunna beskriva den, samt förmågan att se texten i relation till andra verk och ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv. I Cullers beskrivning av litterär kompetens så är det just dessa konventioner som läsaren måste känna till och han menar att det är genom läsning vi lär oss om dem och blir bättre på att diskutera. Torell anser dock att denna är en av flera delar och inte kan ses som den enda förmåga läsaren behöver (Culler 1991:97; Torell 2002:82-84). En av de konventioner som Culler och Torell syftar på är förmågan att kunna avkoda den symbolik som återfinns i skönlitteraturen och som Nikolajeva (2010) anser är av vikt för tolkningsprocessen. För en ovan läsare kan det vara svårt att förstå att även realistiskt skriven litteratur är en produkt av författarens fantasi (Nikolajeva 2010:152). Den som inte tagit del av de litteraturvetenskapliga konventioner som finns söker därför inte efter paralleller eller underliggande symboler vilket visar på en bristande performanskompetens. Läraren kan förebygga detta genom att tillhandahålla eleverna kunskap om litteraturens uppbyggnad och beståndsdelar samt de olika verktyg författaren har att påverka läsaren med (Nikolajeva 2010:155).

Genom detta gör läraren sina elever förtrogna med de normer som finns för litteraturtolkning, och för att göra detta kan det vara nödvändigt att använda sig av strukturerade arbetsmetoder med tydliga instruktioner. Detta stöds genom att läraren undervisar eleverna om hur de kan läsa för att förstå och analysera texten. En metod som introducerades av Palincsar och Brown (refererad i Stricklin 2011:620) för att hjälpa elever att förstå och analysera text, bygger på tekniker skickliga läsare automatiskt använder sig av och kallas *reciprocal teaching*. Metoden utgår från fyra kognitiva

strategier för läsförståelse och kräver att eleverna ska förutspå, fråga, sammanfatta och klargöra under läsningen (Stricklin 2011:620). Målet är att eleverna ska få möjlighet att metakognitivt reflektera över sin egen läsning och så småningom använda strategierna automatiskt före, under och efter läsningen. Om denna metod tillämpas i undervisningen för elever i yngre åldrar kan de få en stabil struktur att luta sig mot under litteraturläsningen senare i sin skolgång. Stricklin beskriver hur denna metod kan konkretiseras genom att varje strategi skulle kunna symboliseras av en viss karaktär, som till exempel spådamen som förutspår bokens handling och reportern som ställer frågor. Detta för att aktivera eleverna under läsningen (Stricklin 2011:621). Metoden syftar till att eleverna ska utveckla strategier för att öka läsförståelsen, med komponenterna; öva på att förutspå handlingen, kartlägga texten med hjälp av frågor och sammanfatta det lästa och fokus är således på performans under läsningen. Då läraren distribuerar rollerna blir det även denne som väljer ut vilka infallsvinklar som eleverna ser texten ur och fokus skulle då kunna ligga på en del av performanskompetensen i taget. För att eleverna ska få en helhetsbild av texten krävs dock att eleverna får anta olika roller eller att läsningen följs upp av en diskussion där eleverna får dela med sig av texten utifrån sin rolls uppfattning av den och även höra hur de andra eleverna läst texten utifrån sina respektive roller. Eleverna får därmed en uppfattning om vad det finns för olika aspekter att leta efter i en text. Läraren kan definiera vilken del av performanskompetensen som ska stå i fokus och uppmuntra eleverna att leta efter tecken på just dessa i texten.

För att lära ut de olika strategierna till eleverna kan läraren modellera dessa. Lärarens roll blir därmed viktig; denne ställer frågor, ger förslag och delger eleverna vilka lässtrategier som kan appliceras för att kunna göra en analys av texten (Casteel et al 2000:68). Lärarens tillvägagångssätt blir en modell att följa och hjälper eleverna upptäcka lässtrategier innan de sedan själva testar dessa, under lärarens övervakning och vägledning. Målet är slutligen att eleverna på egen hand väljer strategi utifrån uppgiftens syfte och lär sig använda de olika strategierna på ett självständigt och korrekt vis (Casteel et al. 2000:69). En studie har gjorts där metoden användes i en malaysisk klass på gymnasienivå, där eleverna behövde arbeta med att skapa förståelse för det lästa. Målet för användandet av metoden var att skapa en metaförståelse för texten (Choo et al 2011:141). Metodens fyra strategier lärdes ut till eleverna genom att läraren först modellerade dem och därefter stöttade eleverna när de själva arbetade med läsning utifrån dem individuellt (Choo et al 2011:143). Studiens positiva resultat belyser Palincsar och

Browns metods användbarhet och den har visat sig med fördel kunna användas för att leda eleverna genom läsningen. Att förutsäga händelser i en text kan anses vara tydligare kopplat till den konstitutionella kompetensen, den fiktionsskapande, men vi vill dock hävda att den även möjliggör utvecklandet av performanskompetensen. Eftersom metoden förutsätter att eleverna har textuella bevis för sina förutsägelser behöver de lära sig genredrag, stilistiska grepp och berättarteknik. Utan kunskap om de litterära konventionerna kommer förutsägelsen med stor sannolikhet präglas av åsikter snarare än analytiska tolkningar av texten.

Att ha förståelse för de litterära konventioner som finns innefattar, som tidigare nämnt, även förmågan att kunna se texten i relation till andra litterära verk. Det diskuteras dock flitigt huruvida litteraturen bör tolkas utifrån sin kontext eller kontextoberoende. Oavsett hur man väljer att analysera litteraturen kan dock performanskompetensen utvecklas, så länge eleverna undervisas i och får tillämpa kunskaper gällande litteraturvetenskapliga konventioner och begrepp. Enligt den *historisk-biografiska metoden* anses texten vara kontextberoende och det är av vikt att läsaren förstår att litterära texter har tillkommit i en särskild historisk, social och kulturell kontext. Även om Torell inte uttryckligen beskriver litteraturhistoriska kunskaper som en del av performanskompetensen, så kan det ses som ett sätt för läraren att undervisa eleverna om litteraturens konventioner och begrepp då det litteraturhistoriska sammanhanget kan säga någonting om textens estetik. Litterära verktyg har uppstått i ett visst sammanhang och använts under olika historiska perioder, och kunskap om dessa blir därigenom ett sätt för eleverna att kunna uttala sig om texten. Den litterära kompetensen utvecklas då eleven lär sig analysera verket utifrån kontextuella parametrar (Langer 2005:114; Nikolajeva 2010:156; Skardhamar 1994:21), men eftersom unga läsare kan sakna kunskap om de förhållanden och normer som rått under vissa tidsperioder är det lärarens uppgift att fylla dessa luckor (Nikolajeva 2010:156).

I motsats till den historisk-biografiska metodens sätt att analysera finns den kontextoberoende analysen, även kallad den *nykritiska metoden*; själva verket placeras i centrum och texten betraktas som en egen, fristående enhet. Vem författaren är och hur denne påverkats i produktionen av sitt verk är således ointressant enligt denna teori. Läsaren får ta del av det författaren skapat genom närläsning och noggrann textanalys (Skardhamar 1994:25). Det är denna teori som Skardhamar utgår från när hon genom

detaljriktad analys vill leda eleverna till en helhetssyn på verket och en utvecklad förståelse för det lästa (1994:64). Läraren gör eleverna uppmärksamma på olika aspekter av performanskompetensen och uppmanar eleverna att leta efter dessa i texten: ”Det är eleverna som ska använda förstoringsglaset och se, men läraren kan lära dem att använda redskapen och ge förslag på sökområden”, beskriver Skardhamar (1994:72). Lärarens roll blir därmed att leda eleverna mot ett bestämt mål genom att hjälpa dem att få syn på de oupptäckta möjligheter som texten döljer och därmed avslöja dess egentliga mening (Nikolajeva 2010:150).

3.2.2 Skriva

Performanskompetensen är, som tidigare nämnt, en produkt av undervisning. Skriftliga metoder eleven kan använda sig av för att lära sig detta har vi inte funnit i den forskning vi har undersökt, men anser att vissa metoder som tas upp i samband med de andra två kompetenserna bör kunna modifieras och därefter användas i syfte att utveckla även performanskompetensen. *Riktad skrivning*, som tas upp i nästa avsnitt i samband med literary transfer-kompetensen, används främst i syfte att fånga upp elevernas tankar och frågor, men läraren skulle kunna be eleverna att med hjälp av texten reda ut ett begrepp eller reflektera kring dess stilistiska drag (Molloy 2008:81). Det skulle då bli en metod att undersöka huruvida eleverna besitter kompetensen, en uppgift av förhörliknande karaktär, snarare än ett sätt att hjälpa dem att utveckla den. För att hjälpa dem att utveckla performanskompetensen kan istället *processinriktat skrivande* vara passande. Eleverna bearbetar då sina texter i flera steg med hjälp av läraren (Bayat 2014:1134). Eleverna kan på detta vis inleda med att skriva själva och därefter, enligt lärarens återkoppling, bearbeta texten och allt eftersom fylla ut den med textuella belägg och kopplingar samt väva in korrekta begrepp och terminologi. Denna metod kan således ses som fördelaktig vid utvecklandet av performanskompetens genom skrivande.

3.2.3 Samtala

Klassrummet är ett naturligt utrymme för elevernas performanskompetens att utvecklas i då den är en socialt förvärvad förmåga. Det är där eleven ser sin lärare modellera ett litteraturvetenskapligt sätt att läsa och analysera texter, och den muntliga aspekten av undervisningen kan därmed ses som betydelsefull för att utveckla kompetensen.

Skardhamar (1994) ger förslag på hur läraren genom att ställa frågor kring detaljer i en text kan leda eleverna till en förståelse för och helhetssyn av texten. Läraren kan med hjälp av sina frågor leda eleverna till kunskap och utveckla deras analytiska förmåga. Genom att ställa frågor om karaktärerna och de språkliga dragen i en text kan läraren göra eleverna medvetna om konflikter mellan karaktärerna och språkliga drag som metaforer och paralleller (Skardhamar 1994:76). Läraren uppmärksammar härmed de litteraturvetenskapliga aspekter som performanskompetensen avser att utveckla. Trots att Skardhamar inte helt förkastar att elevernas egna erfarenheter har inflytande på samtalen, förespråkar hon en typ av litteratursamtal där de erfarenhetsrelaterade frågorna är sekundära och använder dem snarare som ett medel att nå målet, och det är lärarens uppgift att se till att eleverna väljer den rätta vägen mot målet (Langer 2005:114; Skardhamar 1994:77). Det är lärarens uppgift att se till att samtalets fokus inte stannar vid elevernas egna erfarenheter. En typ av samtal för att motverka detta är det undervisande förhöret, genom vilket man kontrollerar eleverna och informerar dem om ny kunskap på samma gång (Hultin 2006:158). Detta sker genom skolmässigt inriktade frågor angående textens historiska kontext eller strukturella och språkliga drag (Hultin 2006:158). Lärarens ansvar blir att kontrollera situationen och inte låta elevernas egna tankar och erfarenheter dominera samtalet. Hultin anser att retoriska frågor är en passande strategi; dessa kan användas både i syfte att kontrollera var eleverna ligger kunskapsmässigt och samtidigt leda dem i rätt riktning. Om läraren upptäcker att det finns kunskapsluckor hos eleverna tillåter samtalsformen att läraren fyller dessa omedelbart genom en kortare och informell föreläsning (Hultin 2006:161). De retoriska frågorna kan ses som lotsning av eleverna, vilket är ett vanligt förekommande tillvägagångssätt i litteratursamtal; frågornas formulering ledsagar eleverna till insikten läraren vill att de ska nå (Hultin 2006:180).

Även Torell och Langer förespråkar litteratursamtal som en god metod för att utveckla performanskompetensen, då det är en möjlighet att synliggöra och lära eleverna att särskilja på det subjektiva godtycket och litteraturanalysens mer objektiva strategier. Genom diskussioner kan eleverna lära sig det litteraturvetenskapliga språket (Langer 2005:114; Torell 2002:123). Litteratursamtalet ger även eleverna möjlighet att ställa frågor kring texten. Langer beskriver dessa som undervisningstillfällen som läraren måste ta vara på. Om eleverna inser att deras ord inte räcker till, och ställer illa formulerade frågor som inte når det som de egentligen vill beskriva har läraren tillfälle att använda sig

av litterära uttryck och begrepp vilket kan ge eleverna möjligheten att se dem i sitt rätta sammanhang (Langer 2005:147). Det betyder naturligtvis inte att eleverna genom detta lär sig dem direkt, och det skulle även kunna leda till att de lär sig uttrycken men inte deras innebörd, så kallade *pseudobegrepp*, vilket läraren kan redan ut genom att be eleven utveckla sitt resonemang (Langer 2005:151-152). Även motsatsen är en möjlighet, att de inser innebörden men saknar begreppen, och läraren har då en stor chans att nå fram till eleverna genom dessa undervisningstillfällen (Langer 2005:148). När eleverna därefter uppvisar förståelse för begreppen och använder sig av ett korrekt språk anser Langer att kompetensen ändå går att utveckla ytterligare. Det blir då lärarens roll att styra deras tankar från det generella till det mer specifika, och se till att tolkningarna baseras på tydliga textuella bevis (2005:152). Enligt Langer lär läraren på detta vis ut det eleverna behöver kunna, snarare än utifrån en förutbestämd plan. Samtalsformen kan dock uppmuntra fåordiga svar och hindra eleverna från att skapa en koherent tankegång, men Torell beskriver detta som en risk som återfinns inom de flesta metoder för litteraturundervisning då textens delar ofta behandlas separat och elevernas möjlighet att skapa sig en helhetssyn av texten riskerar att hämmas (Torell 2002:18).

Avslutningsvis är följaktligen performanskompetensen en produkt av undervisning och det finns flera metoder genom vilka den kan utvecklas. I likhet med den konstitutionella kompetensen är litteratursamtal även här det alternativ som de flesta forskare och lärare förespråkar, då det snabbt ger läraren en inblick i vad eleverna kan respektive inte kan, och således även en möjlighet att i stunden utveckla det som eleven saknar förståelse för.

3.3 Literary transfer-kompetens

Detta avsnitt behandlar literary transfer-kompetensen först genom att koppla läsandet till Langers faser i byggandet av föreställningsvärldar. Sedan behandlas olika klassrumsmetoder som kan användas för att utveckla kompetensen. Först redogörs för de skriftliga metoderna och sedan de muntliga, främst litteratursamtal. Att en elev besitter literary transfer-kompetens visar sig genom att denne har förmåga att sätta texten i relation till sina egna erfarenheter, känslor och åsikter (Torell 2002:85). Detta innebär att texten tolkas från läsarens perspektiv och följaktligen finns inga korrekta svar eller facit att gå efter. Läsaren kan då, efter att ha tagit del av den fiktiva världen och teoretiskt

analyserat den, tänka sig in karaktärernas situationer och känna med dem. Denna förmåga är enligt Torell, ”huvudvägen till en verklig, mänskligt meningsfull textförståelse” (Torell 2002:88). De reflexmässiga tolkningsreaktionerna gjorda utifrån egna erfarenheter är spontana, men genom att göra eleverna uppmärksamma på dem i undervisningen kan de lära sig att ta vara på och nyttja dessa i tolkningen av litteratur.

3.3.1 Läsa

Literary transfer-kompetensen kan utvecklas under alla fyra av Langers faser eftersom våra erfarenheter alltid påverkar hur vi läser och tolkar text. Det är dock främst i den tredje fasen, under vilken Langer beskriver att man stiger ut ur föreställningsvärlden och tänker över det man vet, som erfarenheterna får fritt utrymme. Till skillnad från de andra faserna, under vilka vi försöker skapa mening i det vi läser och bygga upp textvärldar med hjälp av tidigare kunskap, gör vi nu tvärt emot; vi använder oss av det vi läst som ett hjälpmedel för att kunna förstå vår egen eller andras situation (Langer 2005:33). Att Langer anser att det är viktigt är tydligt: ”Denna fas är så kraftfull och eventuellt genomgripande, dess potentiella inverkan på oss är en grundläggande orsak till att vi läser och studerar litteratur, för att få hjälp med att ordna upp våra egna liv.” (2005:34)

Reichenberg (2008) beskriver strategier som kan användas i syfte att bli en aktiv läsare varav att göra *inferenser*, läsa mellan raderna, är en. Läsaren måste kunna använda sina egna erfarenheter på ett effektivt sätt och göra dem till en tillgång under läsandet, samtidigt som dessa inte får föra läsaren för långt ifrån texten. Då varje människa har en personlig referensram skiljer sig inferenserna åt läsare emellan och individualiserar textupplevelsen (Reichenberg 2008:62). Att lära eleverna att göra inferenser vid läsningen och ta vara på de tolkningsskillnader som visar sig kan således bli ett sätt att arbeta med literary transfer-kompetensen.

3.3.2 Skriva

För att kunna förmedla de erfarenheter som vid läsningen blir relevanta måste de formuleras i tal eller skrift. Detta konkretiserar förhållandet mellan tanke och språk (Sandström Madsén 2009:46), och är något som läraren kan ha i åtanke i undervisningen. När det huvudsakligen är läraren som talar i klassrummet ges inte eleverna möjligheten att formulera sina tankar. Genom att fånga upp elevernas funderingar och uppmuntra dem

att i ord beskriva sina intryck utvecklas tankarna och får en starkare form (Langer 2005:147). Eleverna reflekterar sällan kring det lästa under tiden de läser, vilket kan leda till att de inte funderar över det som händer i texten och glömmer bort detaljer när det sedan är dags att analysera. Den analytiska tolkningen blir således lidande, men en metod som kan användas i syfte att motverka detta är läsloggen. Den kan användas som en plats där eleverna skriver ned sina tankar, reflektioner och frågor under läsningens gång och är ett tillfälle för dem att reflektera självständigt utan att bli bedömda (Molloy 2008:81; Bommarco & Parmenius Swärd 2012:66-67; Sandström Madsén 2009:77-78; Westlund 2009:281).

Läsloggen är ett sätt att ta vara på elevernas egna erfarenheter och frågor, och samtidigt uppmuntra dem till att våga resonera självständig med avstamp i sina egna åsikter. Utan tydliga instruktioner från läraren riskerar läsloggen att bli en plats utan textuell närhet och elever som inte vet vad de förväntas skriva i den kan då bli blockerade av det subjektiva tyckandet (Molloy 2008:81). Slutprodukten blir därav en analys av jaget, personen som gör analysen, snarare än texten. Johansson tar upp detta fenomen och förklarar hur en tolkning som bygger för mycket på läsarens känslor tenderar att försvåra förståelsen: ”Det är balansakten mellan tanke och passion som skolans litteraturundervisning ständigt måste förhålla sig” (Johansson 2015:221-222). För att förhindra denna literary transfer-blockering och göra läsloggsskrivandet tydligt för eleverna kan de välja ut och skriva ned stycken ur texten som de anser viktiga för handlingen och därefter reflektera över de valda styckena, med både textuella och personliga faktorer i åtanke. Sandström Madsén (2009) kallar detta arbetssätt för *Bokens Ord - Mina Tankar*. Eleverna får enligt metoden var sitt papper som de delar i två. På den ena delen skriver de citat som de själva väljer ut från texten, och motiverar därefter varför de valt ut just dessa citat på den andra delen av papperet (Sandström Madsén 2009:77-78).

Även om läslogg som metod skulle kunna användas för att utveckla de båda andra kompetenserna så är det literary transfer-kompetensen som utvecklas då den skrivs i syfte att koppla texten till elevernas egna erfarenheter. Ytterligare en metod för att åstadkomma detta är riktad skrivning, vilket innebär att läraren låter eleverna reflektera skriftligt kring en specifik fråga eller ett stycke ur texten en kort stund under lektionstid. Det riktade skrivandet skiljer sig från läsloggen då det är tidsbegränsat. Detta är därmed ett sätt att ta vara på den reflexmässiga tolkningsreaktionen Torell beskriver som en del

av literary transfer-kompetensen. Den är viktig att både uppmärksamma och ta vara på i den fortsatta analysen. Den riktade skrivningen ska ha ett tydligt fokus men syftet får inte presenteras för eleverna på ett sådant sätt att de upplever att det finns ett rätt eller fel svar eftersom målet är att uppmuntra spontana och fria reflektioner genom skrivandet (Molloy 2008:119).

Det eleven producerar i både den riktade skrivningen och läsloggen kan därefter användas som underlag för en efterföljande diskussion, i grupp eller helklass, för att gemensamt utveckla elevernas resonemang ytterligare. Läsloggarna kan på detta vis vara användbara för läraren, för att kontrollera vad eleverna tagit till sig och vad som kan behöva förklaras ytterligare (Molloy 2008:82; Bommarco & Parmenius Swärd 2012:67; Westlund 2009:281). Kvaliteten på elevernas muntliga resonemang kan då, efter att först ha fått konkretiserats i skrift, vara överlägsen det svar läraren skulle ha fått på en oförberedd fråga. Skrivandet ger eleverna en chans att reflektera över sina intryck och åsikter och blir således ett sätt att bryta klassrumsmönstret där endast läraren har fått tid på sig att tänka igenom sina formuleringar (Molloy 2008:118).

3.3.3 Samtala

Skriftlig förberedelse inför muntliga aktiviteter som läslogg och riktad skrivning kan liknas vid vad Shih och Reynolds (2015) refererar till som *Think-pair-share* metoden. De har testat metoden på andraspråkstalare men metoden har även framgångsrikt används på förstaspråkstalare i samband med litteraturundervisning. Som namnet på metoden avslöjar går den ut på att eleverna först får tänka sedan prata i par och sedan dela det med resten av klassen (Shih & Reynolds 2015:224). Detta skulle förslagsvis kunna ske efter gemensam läsning av en text i klassrummet. Detta kan användas för att utveckla literary transfer-kompetensen, genom att eleverna i det första stadiet uppmuntras att tänka kring hur det lästa kan kopplas till deras egna erfarenheter och åsikter. I sin studie kunde de observera att i gruppen av elever som fått ta del av think-pair-share metoden ökade motivationen till att uttrycka sina åsikter jämfört med kontrollgruppen (Shih & Reynolds 2015:232).

Litteratursamtal har tagits upp i föregående avsnitt som en metod för att utveckla performanskompetensen. Beroende på dess utformning och lärarens val av frågor till

eleverna kan metoden lika väl användas i syfte att utveckla literary transfer-kompetensen, eller båda två simultant. När lärarens avsikt med litteratursamtalen är att ta vara på elevernas åsikter och ge dem chans att reflektera över texten utifrån deras erfarenheter är det dock främst literary transfer-kompetensen som utvecklas, även om läraren förhoppningsvis hjälper eleverna att bygga upp sina resonemang med korrekt terminologi samtidigt. Chambers (2014) har utformat en modell för litteratursamtal utifrån de faser han anser att spontana litteratursamtal, vilka sker mellan två personer som har läst samma bok, genomgår. Först utbyts personliga åsikter om bokens positiva och negativa aspekter, vidare diskuteras de svårigheter som uppstått under läsningen och till sist samtalas det om de olika kopplingar till omvärlden och sig själva som läsarna funnit i texten (Chambers 2014:136-139). Modellen, formulerad efter Chambers personliga observationer, stämmer väl överens med Torells beskrivning av reflexmässiga tolkningsreaktioner, och på samma vis som de kan tas till vara på genom läsloggsskrivning är Chambers modell ett möjligt tillvägagångssätt. Att ta vara på de omedelbara reaktionerna i en pedagogisk kontext kan vara användbart; genom att utgå från elevernas spontana åsikter och svårigheter kring förståelsen av en text underlättar läraren elevernas deltagande i samtalet. Samtalet utgår därigenom från eleverna istället för endast lärarens föreställningar kring texten (Chambers 2014:135-142).

För att ett litteratursamtal ska bli givande vill Chambers bannlysa lärare från att använda ordet ”varför?” då det kan hämma eleverna i deras ansatser till reflekterande uttalanden. Han ser tre problem med frågan ”varför?”: dess ton som kan uppfattas som förhörslignande, dess bredd är för stor för att besvara under en gruppdiskussion och vidare skapar det ingen bra utgångspunkt för eleverna i den fortsatta diskussionen. Med en mer definierad utgångspunkt kan eleverna lättare utveckla sina resonemang, och Chambers föreslår dessutom att läraren låter samtalet ta en mer dialogisk riktning. Genom att istället för att fråga ”varför?” uppmuntra eleverna att delta i samtalet genom att använda ”jag undrar...” visar läraren sitt intresse för elevernas åsikter och den förhörslignande strukturen försvinner (Chambers 2014:179-180). Trots att Chambers modell för litteratursamtal inte är forskningsbaserad har han observerat den i undervisningssammanhang och sett positiva resultat. Han betonar vikten av att låta elevernas personliga åsikter vara diskussionens utgångspunkt, och att oavsett vilket mål läraren vill arbeta mot är det elevernas spontana tankar som resonemangen skall grunda sig i. Genom att utgå från elevernas åsikter utvecklas elevernas literary transfer-

kompetens. Hultin (2006) kallar dessa samtal för *informella samtal*, och anser att dessa främst skall användas i syfte att skapa en läslust hos eleverna. Samtalets utgångspunkt är följaktligen av subjektiv karaktär. Hultin låter dessa samtal inledas med att eleverna får presentera en egenvald bok och berätta sina tankar och känslor kring den. Efter presentationen ställer både läraren och de andra eleverna frågor och diskuterar gemensamt i gruppen (Hultin 2006:247-258).

Lärarens funktion spelar stor roll för hur samtalet blir och är avgörande för vilken del av den litterära kompetensen som står i fokus. Att inta en avvaktande roll är ett sätt att låta eleverna förstå att det är deras uppfattningar som står i centrum (Chambers 2014:180; Hultin 2006:197). *Collaborative reasoning* är ännu en metod för att komma ifrån den tidigare dominerande traditionen; läraren ställer en fråga som eleverna besvarar.

Collaborative reasoning är en form av fri diskussion som innebär att litteratursamtalen är elevledda och öppna (Cheng et al. 2014:644). Metoden genomförs i grupp; eleverna läser en text innehållande ett olöst problem med ett flertal tänkbara lösningar och resonerar därefter tillsammans kring problemet. Förhoppningen är att detta kan ske utan att läraren styr dem utan snarare finns i närheten som ett stöd vid behov (Cheng et al. 2015:644). I en studie där denna metod testats visade resultaten att eleverna i undersökningsgruppen hade ett ökat deltagande i diskussionerna och komplexare tolkningar i jämförelse med kontrollgruppen, och detta även i takt med att lärarens styrning minskade. För att läsningen ska bli så gynnsam som möjligt ur ett literary transfer-perspektiv, kan collaborative reasoning anses fungera som metod då eleverna lär sig att både reflektera och analysera. I studien visade det sig nämligen att elever som deltagit presterade bättre på frågor som krävde utvärdering och sammanställning av information, men att de presterade sämre på flervalsfrågor rörande textens innehåll (Cheng et al. 2015:659).

Risken med denna metod verkar således vara att den reflekterande läsning som metoden fokuserar på kan bidra till att mindre uppmärksamhet riktas mot detaljerna i handlingen, och literary transfer-blockeringar uppstår då tillräckligt mycket fokus inte läggs på vad som faktiskt står i texten.

Att literary transfer-blockeringar har uppstått kan också visa sig genom att analysen blir en analys av jaget snarare än av det litterära verket. För att motverka detta kan läraren ge eleverna tillfälle att vidga sina referensramar. Elevernas tolkningar kan breddas och göras mer allmängiltiga om de har förståelse för andra människor och kulturer och i detta syfte

ska, enligt Läroplanen för grundskolan (Skolverket 2011), skönlitteratur från olika kulturer och tidsperioder läsas. Möjligen skulle detta kunna minska risken för literary transfer-blockeringar i elevernas tolkningar, samtidigt som vissa metoder i sig kan utveckla själva kompetensen. Exempelvis så har Lundgren (2009) utfört en studie bland lärarstudenter i Sverige och USA där de diskuterade två noveller över internet. Deltagarna upplevde efter studien att de fått en bredare interkulturell förståelse och samtidigt upptäckt nya perspektiv. Diskussionerna bidrog även till en ny förståelse för själva texten (Lundgren 2009:170). Lärare kan använda detta i undervisningen då dagens tekniska utveckling ger oss möjlighet att interagera med olika kulturer utan att ens lämna klassrummet. Genom att möjliggöra samtal om skönlitteratur mellan kulturellt åtskilda elever skapas en möjlig utgångspunkt för en utvecklad interkulturell kompetens (Lundgren 2009:175). Detta kan i sin tur bidra till att motverka literary transfer-blockeringar då det tvingar eleverna att blicka bortom sina egna känslor och erfarenheter med hjälp av litteraturen.

Hultin har definierat hur litteratursamtal kan utformas beroende på vilket syfte som skall uppnås och kallar en av sina modeller för det texttolkande samtalet. Det utgår från elevernas reaktioner vilka, med lärarens hjälp och klasskamraternas infallsvinklar, därefter utvecklas till reflekterande analyser. I likhet med Chambers och Cheng et al. förespråkar Hultin att läraren agerar som ett passivt stöd för eleverna under de texttolkande samtalen och att det är eleverna själva, deras åsikter och tolkningar, som samtalet byggs på och utvecklar härmed literary transfer-kompetensen. Ett texttolkande samtal har inga förutbestämda svar utan är snarare ett forum för eleverna att lyfta sina funderingar och tankar i. Under denna typ av samtal är läraren en deltagare i samtalet och möter eleverna på deras nivå (Hultin 2006:197). Under Hultins texttolkande samtal förväntas eleverna, på samma vis som Langer beskriver är fallet i det föreställningsvärldsbyggande klassrummet, bidra med ny kunskap; åsikterna betraktas som värdefulla och varje elev anses vara kapabel att bidra med meningsfulla insikter (Hultin 2006:197; Langer 2005:61). Läraren kan leda genom exempel och visa att denne också har sin individuella tolkning av texten genom att ge förslag och komma med påstående formulerade som frågor: ”skulle det inte kunna vara så här..?” (Hultin 2006:197). Syftet är att bidra med en tolkning på samma nivå som elevernas utan att korrigera eller värdera något svar som korrekt, och lärarens roll blir således den som en aktiv deltagare i samtalet. Genom detta rollskifte synliggörs läraren som läsare, vars röst

värderas lika med de andras i gruppen. Detta kan leda till att eleverna i mindre utsträckning försöker lista ut vilket svar det är läraren är ute efter (Molloy 2003:311).

Slutligen kan slutsatsen dras att även för utvecklandet av literary transfer-kompetensen, vilket är förmågan att koppla sina egna erfarenheter till texten, är samtal en gynnsam metod. Genom att läraren under samtalet visar att personliga åsikter och erfarenheter är välkomna, och möjligen även delar med sig av sina egna, får eleverna utrymme att utveckla kompetensen.

4 Diskussion

Vi har i denna uppsats försökt reda ut begreppet litterär kompetens och finner i enlighet med Torell att begreppet är mångfacetterat (2002:82). Att kunna skapa fiktioner, analysera, och sätta sig in i texten är alla vitala delar och krävs för att man ska kunna anses vara litterärt kompetent. Under arbetets gång har dock den konstitutionella kompetensens roll som enskild kompetens ifrågasatts. Utan den skulle vi inte kunna tillgodogöra oss de litteraturvetenskapliga aspekter som performanskompetensen innefattar; kunskapen om att en text innehåller symboler är inte nog och bidrar inte till en analys förrän läsaren genom sin konstitutionella kompetens skapar mening och sammanhang till dem. Vi kan heller inte dra nytta av våra egna erfarenheter då vi läser om vi inte genom den konstitutionella kompetensen skapar fiktioner baserade på dem när vi tolkar texten. Istället för Torells beskrivning av tre kompetenser mellan vilka det bör råda balans (2002:82), föreställer vi oss därför två likvärdiga kompetenser, performans och literary transfer, vilka kan utvecklas tack vare vår förmåga att kunna skapa fiktioner. Vi ställer oss därför frågan om den konstitutionella kompetensen verkligen kan ses som en separat kompetens, eller om den snarare är en förutsättning för att kunna utveckla de andra. Är det inte tack vare den som vi kan både analysera och reflektera över texterna i relation till oss själva? Att dess betydelse är viktig för både elever och lärare att ha förståelse för råder ingen tvekan om. Genom att känna till vad som händer när vi läser, hur den fiktionsskapande processen går till, kan läraren främja elevernas utvecklande av det som Torell beskriver som fullständig litterär kompetens.

Tanken om att den konstitutionella kompetensen ska ses som en förutsättning för de andra två kompetenserna kan kritiserars, då det går att föreställa sig en performanskompetent person som saknar den fiktionsskapande förmågan. Innebär performanskompetens att man kan peka ut symboler och särdrag i texten, eller krävs det att personen dessutom även kan analysera och tolka dessa? Skulle konkret kunskap och behärskande av korrekt terminologi vara nog kan den konstitutionella kompetensen inte ses som en förutsättning för performanskompetens. Däremot är det tveksamt om detta ens vore möjligt då den konstitutionella kompetensen är medfödd och avsaknad av den således bör vara en omöjlighet. Det beskrivna skulle därmed snarare föreställa en överutvecklad performanskompetens istället för en icke existerande konstitutionell kompetens. Oavsett om kompetenserna ska anses vara två eller tre är de alla nödvändiga komponenter i

litterär kompetens och det Torell anser litteraturundervisningen i skolan bör sträva mot att utveckla.

Hur kompetenserna har värderats i skolan har under åren förändrats, vilket synliggörs i litteraturundervisningens utveckling. Fokus, som tidigare har varit på de litteraturvetenskapliga konventioner och analytiska metoder som finns, har nu skiftat och litteraturundervisningen i skolan går idag snarare ut på att litteraturen ska bli ett verktyg eleverna kan använda för att bättre förstå sig själva (Johansson 2015:84; Årheim 2010:161). Skolans syfte med litteraturundervisningen har således gått från att utveckla performanskompetenta elever till att utveckla literary transfer-kompetensen hos dem. Balansen som Torell beskriver har därav periodiskt rubbats, och eleverna riskerar tidvis att hämmas av både performans- och literary transfer-blockering. Vi finner dock att kompetenserna är nära sammanvävda och anser att undervisningen bör spegla detta. För att kunna göra självständiga tolkningar behöver performanskompetensen kompletteras med literary transfer-kompetens, och för att kunna analysera litteraturen i relation till oss själva krävs korrekta begrepp och således att literary transfer-kompetensen kompletteras med performanskompetens. Så hur utvecklar vi detta i klassrummet?

Trots att en stor del av den litteratur vi studerat inte nämner litterär kompetens som begrepp har vi observerat att det är delar av eller kompetensen i sin helhet som många undervisningsmetoder syftar till att utveckla. Begreppets bredd visar behovet av en omfattande och varierad litteraturundervisning och en metod som förespråkas av både forskare och lärare är litteratursamtalet. Dess form tillåter läraren att välja vilken aspekt av litteraturen uppmärksamheten skall riktas mot och är även en möjlighet att se till att eleverna är på väg i rätt riktning. Samtalet är även en möjlighet för eleverna att ta del av tankar från andra elever i klassen vilket kan leda till att den egna förståelsen ökar.

Något vi fann intressant var beskrivningen av sambandet mellan tanke och språk (Sandström Madsén 2009:46), och litteratursamtalet blir följaktligen ett sätt att utveckla samt befästa elevernas tankar. Eleverna tvingas verbalisera sina tankar och genom att behöva formulera dem förändras och utvecklas de, och elevernas förståelse för texten samt sina egna känslor blir djupare. Genom att i samtalet även ta del av andras tankar och åsikter beskriver Langer hur eleverna kan få en ökad förståelse för både texten och sina egna åsikter. Diskussionen kan således ses som ett kognitivt pusslande, där eleverna både

tar och ger för att kunna bygga sina individuella föreställningsvärldar. En klasskamrats åsikt kan hjälpa en annan att förstå sina egna känslor, även om de strider mot varandra.

Hur läraren väljer att agera under samtalet påverkar vilken kompetens eleverna får möjlighet att utveckla. Genom att inta rollen som expert och undervisa eleverna under samtalet kan läraren se till att de utvecklar sin performanskompetens, men genom att istället agera avvaktande eller på samma nivå som eleverna möjliggörs deras literary transfer-tänkande (Chambers 2014:179-182; Cheng et al 2015:644; Hultin 2006:180; Langer 2005:114; Nikolajeva 2010:150; Skardhammar 1994:72-80). För att respektive kompetens skall utvecklas är det således en fördel att läraren har denna i åtanke under lektionen och lägger upp undervisningen därefter. Litteratursamtals riktning behöver dock inte utesluta att den ena eller andra kompetensen utvecklas samtidigt. Läraren kan positionera sig själv som en medlem av gruppen, och tillsammans med eleverna utveckla deras perspektiv och åsikter kring texten, och samtidigt hjälpa till då eleverna saknar begreppen att kunna beskriva sina tankar med. Därmed får både performanskompetensen och literary transfer-kompetensen utrymme och eleverna får relevanta verktyg för att tillgodogöra sig litteraturundervisningen, vilka även kan komma att bli till fördel för dem i deras framtida kontakt med texter i samhället.

Då vi i denna studie har valt att bortse från problematik som kan uppstå till följd av elevers läs- och skrivsvårigheter, anser vi att det vore intressant att i framtiden studera just det som vi i denna studie valde bort; hur kan vi som lärare utveckla litterär kompetens hos elever med bristande läsförmåga?

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den litterära kompetensen består av flera delkompetenser som alla behövs för att tolkningen av litteratur ska bli fullständig. Vi har genom undersökandet av olika metoder kommit fram till att litteratursamtal är den mest gynnsamma metoden för att eleverna ska utveckla den konstitutionella kompetensen, performanskompetensen och literary transfer-kompetensen. Nu i slutskedet av vårt arbete anser vi båda att vi har funnit flera metoder som vi kommer vilja använda i vårt framtida yrkesliv i hopp om att utveckla våra elevers litterära kompetens.

5 Litteratur

Bayat, Nihat (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety, *Educational Sciences: Theory And Practice*, 14, 3, pp. 1133-1141

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=34f6aef1-8d01-482a-acdd-a466faa2ad59%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4209> (Hämtad 2016-05-30)

Beach, Richard (2013) ”Students Constructing Identities through responding to Literature and Engaging in Role-Play Activities” I: *Svensklärarnas årsskrift 2013*.

Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bommarco, Birgitta (2006). *Texter I Dialog : En Studie I Gymnasieelevers Litteraturläsning*. Diss., Lund : Lunds universitet.

Casteel, Carolyn P.; Isom, Bess A. & Jordan, Kathleen F. (2000). Creating confident and competent readers: Transactional strategies instruction, *Intervention In School And Clinic*, 36, 2, p. 67-74

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=e2b5da49-e5e3-41c0-baec-79fd645d73b6%40sessionmgr120&vid=7&hid=114> (Hämtad 2016- 05-02)

Chambers, Aidan (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker.

Cheng, Yahua; Zhang, Jie; Li, Hong; Anderson, Richard; Ding, Fengijao; Nguyen-Jahiel, Kim; Shu, Hua, & Wu, Xinchun (2015). Moving from recitation to open-format literature discussion in Chinese classrooms, *Instructional Science*, 43, 6, p. 643

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-015-9358-5> (Hämtad 2016-05-04)

Choo, Tan Ooi Leng; Eng, Tan Kok & Ahmad, Norlida (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension, *Reading Matrix: An International Online Journal*, 11, 2, pp. 140-149

http://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/choo_eng_ahmad.pdf (Hämtad 2016-05-04)

Culler, Jonathan (1991). Litterär kompetens. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. 95-115. Lund: Studentlitteratur.

Elbow, Peter (1998). *Writing With Power. Techniques For Mastering The Writing Process*. New York : Oxford University Press. E-bok.

Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning : en ämnesdidaktisk studie*. Diss., Örebro universitet.

Johansson, Maritha (2015). *Läsa, Förstå, Analysera : En Komparativ Studie Om Svenska Och Franska Gymnasieelevers Reception Av En Narrativ Text*. Diss., Linköpings universitet.

- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lundgren, Ulla (2009). I Kåreland, Lena (red.) *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. 1. uppl. Stockholm: Liber, 168-191.
- Mehrstam, Christian (2014). Att ha och inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning. I Boglind, A Holmberg, P & Nordenstam, A (red.) *Mötesplatser: texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. 27-40.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria (2010). Literacy, Competence and Meaning-Making: A Human Sciences Approach, *Cambridge Journal Of Education*, 40, 2, pp. 145-159
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=a2c5a2f7-dd7c-4dbe-b801-64be04949b09%40sessionmgr103&vid=5&hid=117> (Hämtad 2016-05-05)
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar Till Läsförståelse : Texten, Läsaren Och Samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Sandström Madsén, Ingegärd (2007). *Samtala, läsa och skriva för att lära: i ett utvecklingsperspektiv från förskola till högskola*. 2. uppl. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Schött, Kristina (2015). *Studentens skrivhandbok*. 3. [bearb.] uppl. Stockholm: Liber.
- Skardhamar, Anne-Kari (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. [PDF]. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Stricklin, Kelley (2011). 'Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique', *Reading Teacher*, 64, 8, pp. 620-625
<https://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=2ea2299f-4736-481f-b907-ab9dc494f451%40sessionmgr106&hid=114&bdata=Jmxhbmc9c3Ymc2l0ZT11ZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=60759867&db=aph> (Hämtad 2016-05-04)
- Svedjedal, Johan (2006) Game Over? Perspektiv på litteraturvetenskapen. I *Litteraturens värde - Der Wert der Literatur*. Stockholm.
- Torell, Örjan (red) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2., uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur.

Årheim, Anette (2010). "Litteratur som spegel eller fönster". I *Ämnesdidaktik, dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010*