



**Självständigt arbete i förstaämnet  
Svenska och lärande  
15 högskolepoäng, grundnivå**

**Litteratursamtalets möjligheter och  
utmaningar**

*The Possibilities and Challenges of Literature Conversations.*

Sahar Sultani  
Elin Ahlström

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i  
gymnasieskolan, 300 högskolepoäng  
Självständigt arbete i fördjupningsämnet,  
15 högskolepoäng  
2022-01-11

Examinator: Philippe Collberg  
Handledare: Maria Kouns

# Förord

I största möjliga mån har arbetet genomgående gjorts tillsammans, då vi anser att det gynnar oss själva och kunskapsöversikten med en gemensam överblick av arbetet, sökprocessen, de källor som valts ut och hur de har bidragit till resultatet. Sahar Sultani har sammanställt resultat rörande de lärarstyrda litteratursamtalen, och Elin Ahlström resultaten av möjligheter och utmaningar med elevstyrda samtal. Trots det är vi båda väl insatta i arbetet i sin helhet. Ett arbete som detta har medfört många utmaningar, men även flertalet lärdomar och under rådande pandemi har arbetet inneburit digitalt samarbete och långa samtal över telefon.

Vi vill även rikta ett tack till vår handledare Maria Kouns och vår handledningsgrupp för tips och stöd under arbetets gång.

# Sammandrag

Denna kunskapsöversikt grundar sig mot bakgrunden att svenska elevers läsförståelse behöver utvecklas då den kan ses som viktig för alla skolämnena, och att litteratursamtal kan ses som ett medel för att utveckla läsförståelsen. Den syftar till att presentera forskningsrön om litteratursamtalets möjligheter och utmaningar i undervisning i det svenska språket samt motsvarande forskning i en internationell kontext. Frågeställningen i kunskapsöversikten är därmed: vilka möjligheter och utmaningar kan uppstå vid litteratursamtal i svenskämnet på gymnasiet?

Metoden som användes var en systematisk litteratursökning som gjorts i fyra olika databaser och efter relevans- och kvalitetsgranskning resulterade i ett urval av 10 studier, i svensk kontext såväl som internationell. Resultatet visade bland annat att möjligheterna och utmaningarna kan variera beroende på om litteratursamtalet är lärar- eller elevstyrt. Exempelvis kan det lärarstyrda samtalet vara både begränsande och utvecklande, samtidigt som det elevstyrda kan vara dynamiskt eller vilseledande och avskräckande. Vår slutsats är bland annat att svensklärare måste göra avvägningar i arbetet med läsförståelse och litteratursamtal, och ta i beaktning de möjligheter och utmaningar de kan innebära. Fortsättningsvis skulle det vara av värde att undersöka litteratursamtalets inverkan på högpresterande elevers läsförståelse, och ytterligare forskning om hur läraren kan hantera de utmaningar som kan existera inom både lärar- och elevstyrda litteratursamtal.

**Nyckelord:** Elevstyrda samtal, Gymnasiet, Högstadiet, Litteratursamtal, Lärarstyrda samtal, Svenskundervisning.

# Innehållsförteckning:

<b>Förord</b>	<b>2</b>
<b>Sammandrag</b>	<b>3</b>
<b>Inledning</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrund	5
1.1.1 Kunskapsundersökningen PISA och styrdokument	5
1.1.2 Läslyftet	5
1.2 Syfte och frågeställning	6
1.2.1 Syfte	6
1.2.2 Frågeställning	6
<b>2. Centrala begrepp</b>	<b>7</b>
<b>3. Metod</b>	<b>8</b>
3.1 Kriterier och avgränsningar	8
3.2 Sökprocess och urval	8
3.2.1 Översikt av valda källor	10
3.3 Presentation av utvalda källor	11
3.4 Metoddiskussion	15
3.5 Tematisering av resultat	17
<b>4. Resultat</b>	<b>18</b>
4.1 De lärarstyrda samtalen	18
4.1.1 Lärarledda samtal, begränsande eller utvecklande?	18
4.1.2 Gynnas lågpresterande elever av lärarledda litteratursamtal?	19
4.2 De elevstyrda samtals möjligheter och utmaningar	20
4.2.1 Dynamiskt och utvecklande eller vilseledande och avskräckande?	20
4.2.2 Elevstyrda litteratursamtal och kopplingar till den egna identiteten	21
4.3 Maktförhållanden och genuspositionering	22
<b>5. Slutsatser och diskussion</b>	<b>24</b>
<b>Referenser</b>	<b>28</b>

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Följande avsnitt presenterar den bakgrund varpå syftet och frågeställningen för denna kunskapsöversikt tagits fram.

### 1.1.1 Kunskapsundersökningen PISA och styrdokumentet

I 2000 års PISA-test i läsförståelse nådde 13% av de svenska eleverna inte upp till nivå 2; basnivån och den grundläggande nivån för fortsatt lärande inom läsförståelse (Skolverket, 2019, 16). PISA testar 15-åriga elevers kunskaper i bland annat läsförståelse, genom olika texttyper som skönlitteratur, facklitteratur och offentliga rapporter (Oskarsson et al., 2016). När nya tester gjordes 2012 visade resultaten en markant förändring, då andelen elever som inte nått upp till nivå 2 nu motsvarade 23% (Skolverket, 2019, 16). Sedan dess har andelen elever som presterat lågt på testerna minskat fram till undersökningen genomfördes igen 2015 till 18% , ett resultat som i stort sett var oförändrat vid testerna 2018 (Skolverket, 2019, 16). Det blir problematiskt när elevers läsförståelse brister eftersom den inte bara är en del av svenskämnet, utan även utgör grundläggande kunskaper inom hela den fortsatta utbildningen. Bland annat ska eleverna enligt *Läroplanen för gymnasieskolan* (Skolverket, 2011a) kunna söka sig till litteratur som en källa till kunskap, självinsikt och glädje. Språket och litteraturen är människans främsta redskap för reflektion, kunskapsutveckling och kommunikation (Skolverket, 2011b). Dessutom kan texter av olika slag hjälpa eleven att lära känna sig själv och sin omvärld. Vidare syftar även svenskämnet till att eleverna utvecklar sin kommunikationsförmåga i läsandet och arbetet med texter, samt utmana till nya tankesätt och nya perspektiv (Skolverket, 2011b).

### 1.1.2 Läslyftet

Med anledning av att svenska elevers läsförståelse successivt sjunkit sedan PISA-testerna 2000, och att regeringen har bedömt att många elever skulle behöva förbättra läsförståelsen för att klara kunskapskraven i alla ämnen, skapades läslyftet 2013 (Carlbaum et al., 2019, 7). Läslyftet bygger på kollegialt lärande för lärarna, och

ska underlätta det arbete som utförs på skolan. Utgångspunkten för lärande är aktuell forskning men även det som lärare lärt sig av och tillsammans med varandra (Skolverket, 2011c). Läslyftet hänvisar till Eriksson Barajas et al. (2016), där litteratursamtal framhålls som en viktig del av läsundervisningen och utvecklandet av elevernas läsförståelse och språk, samt att det finns samband mellan att olika undervisningsmodeller och elevresultat leder till högre läsförståelse hos eleverna.

Mot denna bakgrund kan läsförståelse förstås som viktigt för att klara sig i skolan oavsett ämne, men kanske ännu viktigare för svenskämnet. Det framgår att ett sätt för att bearbeta texter och utveckla läsförståelse är genom litteratursamtal, som framhålls som en viktig del av läsutvecklingen. Därmed är strävan med denna kunskapsöversikt att undersöka de möjligheter och utmaningar som litteratursamtalet kan innebära i undervisningen.

## 1.2 Syfte och frågeställning

### 1.2.1 Syfte

Syftet med kunskapsöversikten är att presentera forskningsrön om litteratursamtal i undervisning i det svenska språket samt motsvarande forskning som rör en internationell kontext. Kunskapsöversikten syftar till att presentera delar av den kunskap och forskning som finns om de utmaningar och möjligheter som kan uppstå vid litteratursamtal. Försättningsvis är syftet med kunskapsöversikten att problematisera samtalen snarare än att ta ställning till om vissa tillvägagångssätt är bättre än andra. Avslutningsvis är syftet att ge lärarstudenter, och möjligtvis även verksamma lärare, perspektiv på litteratursamtal i praktiken.

### 1.2.2 Frågeställning

Utifrån syftet grundar sig denna systematiska översikt sig vidare i följande frågeställning:

- Vilka möjligheter och utmaningar kan uppstå vid litteratursamtal i svenskämnet på gymnasiet?

## 2. Centrala begrepp

I detta avsnitt är avsikten att förklara hur följande centrala begrepp använts i just denna kunskapsöversikt.

“Litteratursamtal” / “textsamtal” - I denna kunskapsöversikt används begreppen i likhet med Eriksson Barajas et al. (2016), som skriver att litteratursamtal/textsamtal innebär lärande genom konversationer och dialoger. Dialogerna utspelar sig mellan läraren och eleverna som tillsammans skapar insikter om litteraturen men även ett mönster på hur de kan jobba med litteraturen på ett betydelseskapande sätt (Eriksson Barajas et al., 2016). I kunskapsöversikten avser “litteratursamtal” och “textsamtal” samtal om texter av olika slag, skönlitteratur såväl som facklitteratur.

“Lärotyrda samtal” - Innebär i kunskapsöversikten i likhet med Visén och Halleson (2019) de samtal som ger läraren en möjlighet till att hjälpa eleverna genom en stöttning av fördjupad förståelse och användning av texten. Läraren använder olika strategier som exempelvis öppna frågor där hen bjuder in eleverna till diskussioner om deras tankar samt tolkningar av texten. Fortsättningsvis avser lärotyrda samtal i kunskapsöversikten både samtal i helklass och i grupp.

“Elevstyrda samtal” - Begreppet används i följande kunskapsöversikt i likhet med Visén och Halleson (2019), och innebär samtal där elevernas läsning och tankar kring det lästa är det centrala, och ger utrymme för det som eleverna själva anser viktigt att diskutera om texten.

## 3. Metod

Detta avsnitt redogör för sökprocessen, dess kriterier och avgränsningar, samt de ställningstagande som gjorts angående källornas relevans och kvalitet. Dessutom redogör avsnittet för de utvalda studier som ligger till grund för denna kunskapsöversikt.

### 3.1 Kriterier och avgränsningar

Vår första avgränsning var peer review och motsvarande refereegranskat, som innebär att andra oberoende forskare granskat texten och bedömt att den kan publiceras, för att säkerställa att de resultat vi fick fram håller en vetenskaplig nivå. Vidare etablerade vi en avgränsning till publikationsår 2000-2021, för att kunskapsöversikten ska baseras på samtida forskning bland annat eftersom äldre publikationer kan riskera att utgå från skolformer som inte är aktuella för vår kunskapsöversikt. Samtidigt betyder inte detta att forskning gjord före 2000 inte längre är relevant, snarare kan nya studier bygga på och utveckla tidigare resultat. Vid sökningar som genererat ett högt antal sökträffar har vi tillämpat ytterligare kriterier för att göra sökresultatet mer hanterbart och för att avgränsa forskning som inte är relevant. Ett exempel på detta är avgränsningar som rörde språk och vilka årskurser som forskningen behandlat. Dessa kriterier har varit aktuella i hela urvalet av källor, men preciserats i de sökningar som gett högt antal sökträffar för att göra sökresultatet mer hanterbart. I sökprocessen användes exkluderingskriterier i form av vilka skolämnen som var aktuella, det vill säga undervisning inom svenskämnet eller motsvarande för den internationella forskningen. Detta exkluderingsfall bortses från vid Halleson (2015), anledningen kommenteras avsnitt 3.3 Presentation av utvalda källor.

### 3.2 Sökprocess och urval

Sökningarna har gjorts i tre olika databaser som alla samlar publikationer inriktade på utbildningsvetenskap: ERC, ERIC och SwePub. Några sökningar har även gjorts i Libsearch via Ebsco. Anledningen till att fler än en databas har använts är för att få tillgång till artiklar och forskning som berör mer än den svenska skolkontexten. Även



om den står i fokus, anser vi det viktigt att få ett bredare perspektiv på vårt problemområde, och möjligtvis se samband med forskning som rör en internationell kontext. Som komplettering till dessa sökningar har även handsökningar genomförts för att hitta publicerad forskning från två forskare som vi stött på flertalet gånger i urvalsprocessen av materialet i våra andra sökningar, nämligen Eva Hultin och Judith A. Langer.

Sökningen började relativt brett med att etablera några sökord på svenska och engelska som vi tänkte kunde vara relevanta utifrån vår frågeställning. Sökorden var bland annat gymnasium, *upper secondary school*, böcker, *books*, samtal, *conversation*, teori och *theory*. Vidare kom vi fram till att dessa sökord kan förekomma i olika former, och utökade vår lista till att innehålla exempelvis singular och plural form. Likaså kom vi fram till att det finns flera synonymer till orden, såsom att *upper secondary school* också kan benämnas som *high school*. För att begränsa söksträngarnas längd använde vi trunkering med hjälp av asterisker. På detta vis blev söksträngen mer effektiv utan att vi gick miste om sökträffar som kunde vara relevanta. Synonymerna sammanfogades med operatoren "OR" för att vidga antalet sökträffar, samtidigt som vi använde operatoren "AND" för att vidare visa vilka andra söktermer som skulle inkluderas i resultatet.

Efterhand som vi bekantat oss med hur sökning av artiklar och forskning kan gå till, framkom värdet av att först genomföra en relevansgranskning av de resultat våra sökningar fick. Det innebär att vi sorterade bort de publikationer vars titlar och abstract inte var av betydelse för vårt arbete redan vid första anblick. Det innebar dels att publikationens titel kanske behandlade ett område som inte rörde vår kunskapsöversikt, men ibland kunde en närmare läsning av abstract vara nödvändig för att konstatera att publikationen exempelvis behandlade specialundervisning eller fel årskurs av elever. Syftet med detta var att fastställa vilka källor som var av relevans eller möjligtvis kunde vara det för vår kunskapsöversikt, men även att utesluta de källor som inte var det. Slutligen eftersöktes en nordisk källa, då utvecklades söksträngar med ord som "*nordic*" och "*scandinavian*" men termer översattes även till norska och danska, exempelvis "litterære samtaler" och "tekstsamtale".

### 3.2.1 Översikt av valda källor

Sökmetod för de utvalda källorna (Tabell 1), redovisar de databaser, sökord och avgränsningar som lett oss fram till urvalet av våra källor. Den redogör också för de handsökningar som lett oss till två av källorna. Avslutningsvis visar tabellen hur vi genomfört kedjesökning. Den 18 november 2021 sökte vi i SwePub på “litteratursamtal OR litteraturundervisning” vilket genererade 53 sökträffar, av dessa valdes 3 för relevansgranskning. En av dem var relevant för vår kunskapsöversikt, medan de andra två inte var relevanta. Dock presenterade en av dem en källa som vi fann relevant, nämligen Molloy (2002).

Tabell 1: Sökmetod för de utvalda källorna

Datum och databas	Sökord	Avgränsning	Antal träffar	Antal artiklar valda för kvalitetsgranskning efter relevansgranskning	Valda källor
21.11.16 ERC	(communication or discussions or conversation) AND (classroom*) AND (analysis OR methods OR approach) AND (reading OR text) AND (sweden)	Peer reviewed,  Årtal 2010-2021	28	1	Halleson, Y. & Visén, P. (2016)
21.11.16 Libsearch from Ebsco	Handsökning: “Eva Hultin”	Årtal 2000-2021	13	1	Hultin, E. (2006)
21.11.17 ERC	(book* OR literature) AND (conversation OR discussion* OR talk*) AND (high school OR upper secondary school OR upper secondary education OR secondary education) AND (model* OR theor*)	Peer reviewed,  Årtal 2000-2021,  language-english	247	4	Asplund, S-B. & Pérez Prieto, H. (2013)  Lloyd, R. M., (2006)
21.11.17 ERC	Handsökning: Judith A. Langer	Peer Reviewed	26	1	Applebee, A, Langer, J, Nystrand, M &

					Gamoran, A. (2003)
21.11.17 SwePub	(textsamtal OR boksamtal)(gymnasi* OR högstadiet OR 7-9)	Refereegranskat, övrigt vetenskapligt	15	2	Halleson, Y. (2015)
21.11.18 SwePub	(high school OR upper secondary school OR secondary education OR upper secondary education) AND (strateg*) AND (dialog*)	Refereegranskat	18	1	Tengberg, M., Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015).
21.11.18 SwePub	(litteratursamtal OR litteraturundervisning)	Refereegranskat	53	3	Tengberg, M. (2009)
	Tengberg, M. (2008) Litteratursamtal i grundskolan. <i>Didaktikens forum</i> . 5(3): 48-58. Hämtad från: <a href="http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:506960/FULLTEXT02.pdf">http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:506960/FULLTEXT02.pdf</a> Leder till kedjesökning av Molloy, G. (2002)				Molloy, G. (2002)
21.12.02 Libsearch from Ebsco	(litterære samtaler) AND (litteraturundervisning)	Peer review och vetenskapligt material	2	1	Gourvenec, A.F. (2016).

### 3.3 Presentation av utvalda källor

Presentationen av de utvalda källorna görs här i alfabetisk ordning.

**Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*.**

Studien i denna artikel undersöker sambanden mellan elevers prestationer i läsförståelse och diskussionsbaserade tillvägagångssätt för utveckling av förståelse i ämnet engelska i 64 gymnasieklasser i skolor från fem olika stater i USA. Metoden är kvantitativ i form av frågeformulär och kvalitativ i form av klassrumsobservationer och transkriberade litteratursamtal. Resultatet visade att tillvägagångssätten var effektiva i en rad olika

situationer för de lågpresterande eleverna, medan de högpresterande eleverna varken missgynnas eller gynnas. Studien blir relevant för denna kunskapsöversikt då den belyser huruvida lärarstyrda litteratursamtal bidrar till en utveckling av elevernas kunskaper. Denna avhandling är även relevant då den diskuterar om skillnaderna på lärarledda samtal med låg- och högpresterande elever.

**Asplund, S. & Pérez Prieto, H. P. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*.**

Studien i denna artikel är gjord i en gymnasieklass på fordonsprogrammet och metoden är kvalitativ och utgår i huvudsak från videoinspelade litteratursamtal. Studiens utgångspunkt är att undersöka hur eleverna använder litteratursamtal som en plats för identitetsskapande och hur klass, kön och sociogeografisk tillhörighet kan kopplas till deras upplevelse av det lästa. Resultatet visar att bandet mellan plats och identitet är centralt för utfallet av litteratursamtalet. Det innebär att sociala, kulturella och materiella omständigheter bidrar till elevernas förståelse för och förmåga till att relatera till texten. Studien bidrar till kunskapsöversikten genom att lyfta något som både kan vara en begränsning men även en möjlighet när en svensklärare implementerar litteratursamtal i undervisningen, nämligen när eleverna försöker relatera till texten.

**Gourvennec, A.F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*.**

Utgångspunkten för studien i denna artikel är hur elever skapar en plats för sig själva inom det litterära samtalet. Studien är genomförd på en norsk skola med elever i årskurs vg1-vg3 (motsvarar ungefär åldern på eleverna i svenska gymnasiet), är kvalitativ och utgår ifrån transkriberingar av inspelade samtal. Studien visar att när eleverna inkluderar varandra och bekräftar varandras kunskaper, identiteter och erfarenheter blir samtalet en plats där eleverna kan utvecklas. Samtidigt påpekar studien att det är viktigt att eleverna lär sig att det inte är fel att tolka texterna olika. Studien bidrar till kunskapsöversikten genom att belysa hur litteratursamtalet erbjuder möjligheter och utmaningar för eleverna när de försöker relatera texten till egna erfarenheter.

**Halleson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Stockholm Universitet.**

Denna doktorsavhandling är enligt författaren en komplettering till en egen tidigare studie men fungerar som en separat studie. Avhandlingen undersöker textsamtal i gymnasieskolans historieundervisning. Undersökningen tar sina teoretiska utgångspunkter i sociokulturella teorier, och fokuserar huvudsakligen på två lärares undervisning i sammanlagt fyra klasser. Metoden är kvalitativ och fallstudier används för mer ingående beskrivningar och analyser av en avgränsad kontext. Trots att studien grundar sig i observationer av litteratursamtal inom historieundervisningen, är den relevant för kunskapsöversikten då den bidrar med generella möjligheter och utmaningar med både lärarstyrda och elevstyrda textsamtal. De mer ämnesspecifika aspekterna Halleson lyfter tar inte del i denna kunskapsöversikt.

**Halleson, Y. & Visén, P. (2016). *Intertextual content analysis: An approach for analyzing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled*. *International Journal of Research & Method in Education*.**

Forskningen i denna artikel grundas i en kvalitativ metod, och utgår från videoinspelningar från fem olika klasser som observerats inom bland annat svenska och historia. Utgångspunkten blir de transkriberade litteratursamtalen och hur intertextuell innehållsanalys (ICA) kan användas för att visa hur texters innehåll introduceras och utvecklas inom diskussionerna i klassrummet. Dessutom hur lärare, genom att applicera denna metod, kan analysera hur eleverna i litteratursamtalen redogör för sin förståelse av texten. Denna artikel är relevant för kunskapsöversikten för att den presenterar vad som utgör mer eller mindre lyckade lärarstyrda litteratursamtal.

**Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Örebro Universitet.**

Hultins doktorsavhandling fokuserar på samtal om litteratur i gymnasieskolans två svenskämnen. Metoden är kvalitativ och utgörs bland annat av observationer, intervjuer och videoinspelade samt transkriberade samtal i fem gymnasiegrupper vid tre olika gymnasieskolor i Mellansverige. Hultins studie resulterade i urskiljandet av fyra samtalsgenrer: det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, det kultur och normorienterade samtalet samt det informella boksamtalet. Hultins doktorsavhandling

blir relevant för denna kunskapsöversikt då den diskuterar möjligheter men även utmaningar med lärarledda samt elevstyrda samtal.

**Lloyd, R. M. (2006). Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching; Practise and Critique.***

Studien i denna artikel är utförd på ett amerikanskt gymnasium där eleverna gick i årskurs 12, kursen engelska. Metoden är kvalitativ och består av transkriberingar från inspelade litteratursamtal där Lloyd analyserar hur studenternas litteratursamtal utmanade eller förstärkte traditionella diskurser om genus, etnicitet och maktförhållanden. Resultatet visade att utmaningar uppstår inom litteratursamtalet när grupperna är ojämnt fördelade och utifrån faktorer som exempelvis kön och etnicitet. Denna studie är relevant för vår artikel då den belyser eventuella utmaningar som en lärare kan stöta på med litteratursamtal i undervisningen. Dessa utmaningar rör delvis samma teman som Asplund och Pérez Prieto (2013) såsom identitetens koppling till de normer för genus och kultur som gäller i samhället i stort, men ger kunskapsöversikten ett internationellt perspektiv på detta.

**Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.* Stockholm; Lärarhögsk..**

Syftet med denna doktorsavhandling är att undersöka själva mötet mellan eleverna, läraren och litteraturen i klassrummet. Molloy har valt att studera fyra olika klasser, var och en på olika skolor, i årskurserna 7-9. Vidare har hon använt sig av kvalitativ metod i form av bland annat klassrumsobservationer och intervjuer insamlad under tre års tid. Resultatet visar bland annat att litteraturen ofta speglar samhället och att litteratursamtalen därmed kan spegla konflikter som finns utanför skolan. Doktorsavhandlingen är i sin helhet intressant, men bidrar här endast med de delar som är relevanta för denna kunskapsöversikt. Det rör de resultat och slutsatser som studierna visar kring litteratursamtalen och dess tendenser till att avspegla de meningsskiljaktigheter och konflikter som finns i samhället.

**Tengberg, M. (2009). Förhandlingar om genus i skolans litteratursamtal. En interaktionsanalys. *Pedagogisk forskning i Sverige.***

Artikeln utgår ifrån en empirisk studie, och metoden är kvalitativ där materialet består av en transkriberad, videoinspelad sekvens där elever i årskurs åtta diskuterar en roman

och därmed positionerar sig i förhållande till de frågor som lyfts från texten. Analysen fokuserar därför på hur deltagarna försöker motivera sin position i förhållande till de normer som lyfts. Resultatet av studien visar att i kontakten med texten gör eleverna ställningstagande och positionerar sig polariserande, ofta mellan flickor och pojkar. De normer som texten representerar tenderar att först relateras till verkligheten och sedan de enskilda eleverna. Artikeln blir relevant för kunskapsöversikten då den förstärker det andra studier visat, nämligen att litteratursamtalet kan domineras av maktförhållanden som inte bara relaterar till den lästa texten, utan även samhället utanför.

**Tengberg, M., Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving Students' Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach: Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.**

Syftet var att undersöka i vilken utsträckning DSI (Dialogic Strategy Instruction) kan bidra till att stödja elevernas förmåga att dra slutsatser och utveckla tolkningar utifrån det lästa. Forskningen i denna artikel gjordes i tio olika klasser i sammanlagt 5 olika städer i årskurs 7-8 under en termin. Den kvantitativa studien visade att strategierna gjort liten men märkbar inverkan på elevernas resultat i stort, men framförallt hade positiv inverkan för lågpresterande än resterande elever. Detta gjorde inte strategierna oanvändbara, snarare tvärtom eftersom strategier som hjälper de elever som kämpar är mycket eftersökta. Studien blir relevant för denna kunskapsöversikt då den lyfter hur och om strategier för textsamtal i klassrummet kan vara fördelaktigt för eleverna eller inte och problematiserar detta.

### 3.4 Metoddiskussion

Inledningsvis eftersökte vi modeller för hur en svensklärare kunde konstruera litteratursamtal i ett klassrum på gymnasiet. Men efter några sökningar insåg vi att genom att använda "modell"/"models" i våra söksträngar skapades en form av partiskhet då vi redan från början förutsätter att det ska finnas färdiga modeller att utgå ifrån, vilket även resulterar i att sökresultaten inte blir helt objektiva. Därav applicerade vi fler termer, exempelvis "teori"/"theory" och "metod"/"methods" för att vidga sökresultaten. Dessutom gjorde vi sökningar där dessa termer saknades helt och ersattes

av “*talking about books*” eller “*book discussions*” för att försöka undvika att generera partiska sökresultat.

Våra sökningar har både skett inom en svensk kontext och en internationell kontext, med det menar vi att vi har använt oss av studier som gjorts i svenska såväl som internationella klassrum. Det medför att man kan ställa sig kritisk till hur man hanterar de skillnader som skapas mellan dessa två kontexter, exempelvis när man ska sammanställa resultat från svenska och amerikanska skolor. En konsekvens är att åldersindelningen inte är densamma. *High school* är inte en direkt motsvarighet till gymnasiet utan kan bestå av fyra år, vad som i svensk skolkontext skulle räknas som att årskurs nio tillhör gymnasiet. Vissa studier har valt att inkludera vilken ålder som avses med de klassrum och elever som deltagit i studien, vilket underlättat för oss. Då vi valt att även inkludera några studier som gjorts i högstadiet, kan detta vidgade åldersspann hjälpa till i tolkningen av resultatet för dessa internationella studier.

Fortsättningsvis anser vi att det är av värde att diskutera valet av att inte bara genomföra sökningar i databaser utifrån valda begrepp, utan att sökningarna också består av två handsökningar på forskarna Judith A. Langer och Eva Hultin. När de initiala sökningarna gjordes var dessa namn och deras studier och avhandlingar vanligt förekommande i andra forskningsstudier. Många artiklar utgick alltså från deras forskning och hade den som grund för vidare studier. Att använda dessa artiklar för att bidra till denna kunskapsöversikt skulle innebära att vår kunskapsöversikt grundats på andrahandskällor. Med detta menar vi inte att artiklarna i sig inte kan vara användbara, utan att vårt intresse snarare var att hitta förstahandskällorna. Därför redovisas våra handsökningar i tabellen, och den avhandling och studie som de lett oss till.

Slutligen vill vi kort redogöra för våra tankar kring kvalitetsgranskningen. Den är mer omfattande och genomfördes baserat på de kompetenser vi hittills skapat genom utbildningen. Detta innebar bland annat att vi granskade materialets metod för att se vad forskningen faktiskt baserades på. Var det iakttagelser från klassrummet, och var dessa isåfall inspelade och vidare transkriberade? Hur många klassrum hade iakttagits och under hur lång period?



### 3.5 Tematisering av resultat

Efterhand som de tio källorna för denna kunskapsöversikt valts ut, skulle innehållet i dem tematiseras. Först och främst blev det tydligt att källorna kunde behandla lärarledda eller elevstyrda samtal, och därmed gjordes den övergripande tematiseringen efter detta. Fortsättningsvis gick det att urskilja teman inom dessa, exempelvis huruvida lärarstyrda samtal är begränsande eller utvecklande och om elevstyrda samtals kopplingar till den egna identiteten. Avslutningsvis identifierade vi teman, det vill säga möjligheter och utmaningar, som kunde existera inom både lärar- och elevstyrda samtal.

## 4. Resultat

Detta avsnittet avser att presentera kunskapsöversiktens resultat uppdelat i de teman som har kunnat lyftas fram, bland annat lärar- och elevstyrda samtal.

### 4.1 De lärarstyrda samtalen

#### 4.1.1 Lärarledda samtal, begränsande eller utvecklande?

Hultin (2006) nämner bland annat att en möjlighet är att läraren bestämmer mycket av vad som diskuteras, och på detta sätt kan kontrollera om eleverna förstått texten. Halleson och Visén (2016) menar att samtalets olika dimensioner, det vill säga elevers textbaserade, associativa och interaktiva yttranden, visar på textrörligheten inom samtalet. Textrörlighet innebär att läsaren rör sig inom textens innehåll, associerar och relaterar den till tidigare erfarenheter eller att kunna diskutera textens relation till dess kontext (Halleson & Visén, 2016, 3). Vidare kan elevernas yttranden inom samtalet vara av låg, medel eller hög grad av textrörlighet, där låg grad exempelvis innebär yttranden som är korta och som baseras på texten, och i liten utsträckning relaterar till egna erfarenheter (Halleson & Visén, 2016). I motsats blir ett yttrande av hög grad självständigt och välutvecklat, och associerar till egna erfarenheter i större utsträckning. Det är en utmaning för läraren att inta en stöttande roll i samtalen och hjälpa eleverna att nå svaren. För att textsamtalet ska fungera är interaktionen mellan lärare och elev, alltså stöttning på mikronivå, en viktig aspekt (Halleson, 2015). Halleson och Visén (2016) förklarar att läraren kan upptäcka om litteratursamtalet nått sitt syfte eller inte beroende på hur många svar från eleverna som varit av låg eller medel grad, och visar att exempelvis förarbetet kanske inte gett eleverna tillräckligt med stöd i sin tolkning. När eleverna istället använder texten och associerar den till kunskaper insamlade från tidigare undervisning visar detta att eleverna tagit till sig texten (Halleson & Visén, 2016). Samtalet är därmed mer utvecklat och förstärkt.

Fortsättningsvis lyfter Halleson (2015) att de lärarstyrda samtalen ofta leder till att läraren deltar som den allvetande och är kapabel att styra tillbaka eleverna när de är på

väg att dra orimliga slutsatser. Dessutom öppnar det upp för möjligheten att förbereda frågor och förhindra samtal som spårar ur och leder till oenigheter (Hultin, 2006). Däremot riskerar detta att resultera i att eleverna inte skapar egna frågor och problematiseringar, och att samtalet därmed blir mindre dynamiskt. Lärarna ger inte eleverna förtroende utan förutsätter att det kommer skapas konflikter (Hultin, 2006).

#### 4.1.2 Gynnas lågpresterande elever av lärarledda litteratursamtal?

Applebee et al. (2003) upptäckte att en utmaning med lärarstyrda samtal i klasserna var att utveckla kunskaperna hos alla elever trots olika kunskapsnivåer. Lärare tenderar att förvänta sig olika saker från elevgrupperna, och risken är att samtalen med de elever som presterar lägre resulterar i mindre öppna diskussioner (Applebee et al., 2003, 26). Vidare noterar Applebee et al. (2003, 26) att inom lärarstyrda samtal med lågpresterande elever tenderar lärarna att lägga mindre vikt vid kopplingarna mellan läs, skriv- och diskussionsaktiviteter eller att bearbeta läxor och uppgifter. Dessutom kan de bestå av direkta slutna frågor där läraren letar efter direkta svar som inte leder till diskussioner, och att fokus ligger på att gå igenom de viktiga punkterna av boken som lästs (Applebee et al., 2003).

Tengberg et al. (2015) undersökte vidare hur olika strategier för lärarstyrda litteratursamtal och diskussioner faktiskt hjälper eleverna att utveckla kunskaper såsom att kunna tolka karaktärer och händelser och koppla dessa till det verkliga livet. Beroende på elevernas tidigare läsförmåga fick strategierna varierande resultat, där den största skillnaden visade sig hos de elever som presterar lägre i skolan (Tengberg et al., 2015). Kunskaperna hos lågpresterande elever förbättras när läraren följer upp det som eleverna noterat som speciellt svårt eller intresseväckande i diskussioner, och fortsättningsvis stöttar elevernas deltagande och utmanar deras tolkningar istället för att ge dem en rimlig tolkning (Tengberg et al., 2015). Även om högpresterande elevers kunskaper också utvecklas, är förbättringen inte lika märkbar. Däremot är det väntat att lärare ser att lågpresterande elever svarar väl på strukturerade lärarstyrda litteratursamtal, eftersom många högpresterande elever redan har de strategier som behövs när de tolkar texterna (Tengberg et al., 2015). Tengberg et al. (2015, 17) menar dock att strategierna inte blir mindre värdefulla, utan att det snarare är eftersökt hur man

utvecklar lågpresterande elevers läsförståelse. Dessutom kan testerna ha en gräns för vilka kompetenser som kunnat testas (Tengberg et al., 2015, 18).

## 4.2 De elevstyrda samtalets möjligheter och utmaningar

### 4.2.1 Dynamiskt och utvecklande eller vilseledande och avskräckande?

Både Halleson (2015) och Hultin (2006) menar att elevstyrda samtal öppnar upp för en möjlighet där eleverna själva kan initiera frågor och påståenden. Detta kan i sin tur leda till utvecklandet av diskussioner där eleverna kan relatera och associera texten till innehållet i andra texter, egna specialiserade kunskaper och tidigare erfarenheter (Halleson, 2015; Hultin, 2006). När det elevstyrda samtalet fungerar väl kan eleverna inta en dynamisk position, medan ett mindre välfungerande textsamtal ofta utmärks av korta och textbundna uttryck (Halleson, 2015). För att ett elevstyrt samtal ska fungera väl behövs kamratstöttning, eftersom det öppnar upp för en möjlighet där eleverna kan bygga på varandras yttranden tills man når ett accepterat svar (Halleson, 2015, 183). Detta görs genom att eleverna bland annat förklarar, specificerar, ifrågasätter och problematiserar inom samtalet. Samtidigt möjliggör elevstyrda samtal arbete i deras närmaste utvecklingszon eftersom det tar utgångspunkt i det som eleverna själva vill undersöka och reda ut (Halleson, 2015). Detta bidrar i sin tur till ett samtal där såväl de egna som kamraternas tolkningar vägs in. Att utgå ifrån elevernas egna frågor är en viktig förutsättning för att utveckla elevernas läsförståelse (Halleson, 2015).

Å andra sidan belyser Halleson (2015) att fria elevstyrda samtal möter utmaningar där elever med förkunskaper och rimliga förklaringar inte alltid har auktoritet i gruppen och därför inte blir hörda. En annan utmaning är de fall där en elev på gott och ont tar på sig rollen som mest kapabel, eftersom det dels kan leda till att övriga gruppmedlemmar stöttas och når ett rimligt svar, men ibland blir vilseledda genom missförstådd information eller orimliga slutsatser (Halleson, 2015, 184). Vidare kan litteratursamtalet möta utmaningar när känsliga eller laddade ämnen diskuteras, då eleverna kan känna sig avskräckta och bjuda motstånd mot att delta i samtalet eftersom de inte vill riskera att uttrycka sig "fel" och därmed få reaktioner av kamraterna (Hultin, 2006). För att de elevstyrda samtalen ska kunna tackla utmaningarna behöver eleverna

utökad stöttning inför läsningen, exempelvis i form av förkunskaper om författaren och dess historia, samtidigt behöver litteratursamtalen tydligare ramar som möjliggör att alla elever deltar (Halleson, 2015).

#### 4.2.2 Elevstyrda litteratursamtal och kopplingar till den egna identiteten

Att samtala om litteratur är inte alltid enkelt, då samtalet utgörs av olika individer som kan basera sina reflektioner på de egna normerna kring bland annat genus och kultur. För att skapa en relation till texten kan eleverna koppla ihop erfarenheter från olika fält, och en bro byggs mellan texten och elevens egna liv (Gourvenec, 2016). När eleverna samtalar om det lästa blir detta ett sätt att producera och reflektera över den egna identiteten (Asplund & Pérez Prieto, 2013). Lloyd (2006) konstaterar att när elever kan relatera litteraturen till sitt liv blir det lättare för dem att reflektera och diskutera texten. Detta förstärker Asplund och Pérez Prieto (2013) genom att belysa hur två manliga elever i deras studie valt att fokusera på och hylla en kvinnlig karaktär, något som stack ut ifrån de övriga elevernas reflektioner. Vidare menar Asplund och Pérez Prieto (2013, 70) att detta visar att eleverna kände igen sig i samhället karaktären vuxit upp i och därför bidrog till deras identifiering med henne. Därmed blir bandet mellan plats och identitet centralt, och de sociala, kulturella och materiella omständigheterna som eleverna befinner sig i bidrar till meningsskapandet inom litteratursamtalet (Asplund & Pérez Prieto, 2013). Att eleverna hyllade den kvinnliga karaktärens kunskap kunde kopplas samman med den process där eleverna fastställde sin identitet och maskulinitet med sina rötter i arbetarklassen (Asplund & Pérez Prieto, 2013). Detta leder till att eleverna blir mer komplexa i sitt identitetsskapande och utmanar stereotypiska normer.

Fortsättningsvis, om eleverna kan agera inkluderande mot varandra och bekräfta varandras uttryckande av kunskaper, identiteter och erfarenheter som meningsfulla, kan samtalet bli en plats där eleverna finner utrymme för att utveckla sig själva (Gourvenec, 2016). Vidare menar Gourvenec (2016) att eleverna har förväntningar på att texten ska ge dem en verklig mening. När denna inte enkelt formuleras på egen hand kan samtalet bli en plats där eleverna tillsammans når förståelse och utveckling. Öppna samtal där eleverna själva styr ger utrymme för utforskande av de olika identiteterna i samtalet och eleverna får chansen att finna sina egna vägar in i texten (Gourvenec,

2016). Däremot påpekar Gourvennec (2016) att elevstyrda samtal har sina utmaningar, och menar att de svårigheter som eleverna kan möta i meningsskapandet innebär att undervisningen i sig kan behöva utvecklas. Bland annat genom att lära eleverna att det inte är fel med skilda tolkningar, snarare tvärtom.

### 4.3 Maktförhållanden och genuspositionering

Både lärarstyrda och elevstyrda samtal kan stå inför en utmaning där eleverna, när de kommer i kontakt med texten, positionerar sig och tar och ger olika utrymme i sammanhanget. Tengberg (2009) menar att det är väl känt att interaktionen mellan elever ofta resulterar i en polarisering mellan flickor och pojkar. Fortsättningsvis visar Lloyd (2006) att resultatet av litteratursamtal kan bero på de manliga elevernas engagemang i klassrummet och de kvinnliga elevernas utrymme att få sin röst hörda, och variationer inom dessa som rör maktförhållanden relaterade till den lokala kontexten. De representationer som finns i litteraturen eleverna läser kan ibland utmana deras uppfattningar om hur man är eller bör vara (Tengberg, 2009). Vidare menar Tengberg (2009) att detta kan få både etiska konsekvenser, i form av att eleverna ges positioner de själv inte håller med om, och didaktiska konsekvenser där eleverna kanske inte vill delta och engagera sig i samtalen. Lloyds (2006) studie visar att det kan uppstå problem i form av att tjejer får kämpa för att få sina åsikter hörda och hålla gruppen inom ämnet för diskussionen, medan pojkarna avfärdar dessa och boken. Därmed har de manliga eleverna begränsat de kvinnliga elevernas inflytande över diskussionen. Textens representationer för manligt och kvinnligt kan skapa en genuspositionering där det är ganska vanligt att litteratursamtalen går från att handla om texten i sig, till att handla om dess relation till verkligheten och sedan eleverna som sitter och samtalar (Tengberg, 2009). Genom skratt och tystnad kan eleverna signalera sina positioner och huruvida de håller med eller tar avstånd från andra gruppmedlemmars åsikter.

Inom litteratursamtalet finns det även andra maktförhållanden och utmaningar som kan uppstå när grupperna är ojämnt fördelade och isolerade utifrån exempelvis etnicitet. Lloyd (2006) menar att utfallet av litteratursamtalet kan bero på hur litteraturen relaterar till maktförhållanden som råder i den lokala kontexten, och drar denna slutsats efter att resultatet i studien visat att elever inom samtalet tenderat att använda andra elevers

etnicitet som en utgångspunkt för att utöva språklig dominans. Dessutom är det inte helt enkelt för läraren att förhindra dessa maktförhållanden, då isolering av studenter från dominerande kulturella positioner inte säkerställer att de inte använder det för att dominera samtalet (Lloyd, 2006, 53).

Utmaningar i form av maktförhållande och genuspositionering ska inte avskräcka lärare från litteratursamtal enligt Molloy (2002), som menar att de konflikter som elever bär med sig in i skolan, som finns i samhället, borde synliggöras under svensklektionerna. Fortsättningsvis menar Molloy (2002) att frågor som rör kön, klass och etnicitet inte vanligen brukar diskuteras vid läsningen inom undervisningen, medan samma ämnen ofta diskuteras i media och det offentliga. Skönlitteratur speglar och diskuterar samhällets konflikter, och läsning och samtal om dessa öppnar upp för en möjlighet där eleverna kan lära sig något (Molloy, 2002). Molloy (2002) föreslår deliberativa samtal som en lösning på utmaningen, som förutsätter att eleverna har respekt för varandra och lär sig att lyssna på varandras argument. Fokuset flyttas från att få eleverna att prata till att lyssna, och då skolan är en plats där unga elever med olika kön och bakgrund går tillsammans under en längre tid och oundvikligen stöter på värderingskonflikter, är detta ett viktigt redskap (Molloy, 2002).

## 5. Slutsatser och diskussion

Bakgrunden för detta arbetet är att läsförståelse kan ses som ett viktigt verktyg för att kunna prestera i skolans alla ämnen, men kanske speciellt inom svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Fortsättningsvis har undersökningar visat hur antalet svenska elever som inte nått upp till den grundläggande nivån för läsförståelse ökat, ett resultat som förbättrats något sedan dess (Skolverket, 2019). Litteratursamtalet kan ses som ett tillvägagångssätt för att utveckla läsförståelse hos elever då samband ses mellan denna typ av undervisning och elevers resultat (Eriksson Barajas et al., 2016). Syftet med denna kunskapsöversikt var att presentera forskningsrön om litteratursamtal i undervisningen, och de utmaningar och möjligheter som kan uppstå när dessa är lärar- eller elevstyrda. Att problematisera samtalen snarare än att argumentera för att det ena sättet skulle vara bättre än det andra. Vilka möjligheter och utmaningar inom lärar- och elevstyrda samtal belyste denna kunskapsöversikt?

Utifrån de 10 källor som presenterats i kunskapsöversiktens resultat har sju studier gjorts inom den svenska kontexten och tre inom en internationell kontext. Detta bidrar till kunskapsöversikten genom att resultatet som framställs visar på möjligheter och utmaningar som kanske inte bara existerar inom den svenska skolkontexten, men även att det bland annat finns intresse för litteratursamtalets konsekvenser för läsförståelsen i stort.

Resultatet har inledningsvis visat tre olika studier som menar att lärarledda samtal kan öppna upp för en möjlighet där läraren kan kontrollera om eleverna har förstått innebörden av litteraturen de läser. Genom att analysera elevernas yttranden kan läraren snabbt upptäcka om eleverna tagit till sig texten och dess innehåll (Halleson & Visén, 2016). Läraren agerar dessutom som den allvetande och kan styra tillbaka eleverna när och om de är på väg att dra orimliga slutsatser (Halleson, 2015). Dessutom menar lärare att lärarledda samtal är förmånliga då de kan förbereda frågor som i sin tur ska hindra från att samtalen spårar ur och skapar konflikter (Hultin, 2006). Samtidigt visar studierna att en utmaning med lärarledda samtal är att de tenderar att utgå ifrån slutna frågor för att lärarna vill undvika att eleverna diskuterar ämnen som är utanför ramarna och att fokus försvinner från att förstå innebörden av texten (Hultin, 2006). Slutligen



visar en fjärde studie att litteratursamtal styrda av läraren innebär en möjlighet att följa upp det som eleverna funnit utmanande, och en möjlighet att utmana och stötta eleverna snarare än att ge dem ett färdigt svar (Tengberg et al., 2015). Därmed kan lärarstyrda litteratursamtal ses som både förmånliga enligt studierna eftersom de öppnar upp för stöttning, samtidigt riskerar de att vara utmanande och mindre dynamiska.

Fortsättningsvis har både en svensk och en internationell studie visat att en utmaning med lärarledda samtal kan vara hur de utvecklar kunskapen hos alla elever oavsett kunskapsnivå. Lärarna anpassar sina lektioner, samtalsämnen och diskussioner efter vilken elevgrupp de har, exempelvis får lågpresterande elever mindre möjligheter till att vara med och delta i mer öppna bokdiskussioner (Applebee et al., 2003). Kunskapsöversikten har visat forskning som pekar mot att olika strategier för lärarstyrda samtal gynnar lågpresterande elever märkbart, medan de inte utgjort någon större utveckling av kunskaperna hos högpresterande elever (Tengberg et al., 2015). Det väcker funderingar kring hur resultatet kan tolkas. Bland annat kan dessa strategier, som kan utveckla dessa kunskaper hos lågpresterande elever, fortfarande anses vara av värde för lärarstudenter och aktiva lärare (Tengberg et al., 2015). Samtidigt kan testerna som gjorts haft en gräns för hur höga elevkompetenser som kunnat testas, eller att testerna kunnat utformas annorlunda (Tengberg et al., 2015). Syftet med detta är inte att kritisera den studie som gjorts, utan snarare att se det som en kunskapslucka, en möjlighet för framtida forskning att undersöka.

Dessutom har denna kunskapsöversikt utifrån fem studier visat att möjligheterna och utmaningarna med elevstyrda samtal är flera. Dels kan de elevstyrda samtalen bli mer dynamiska och dessutom är det ett bra sätt för eleverna att träna på att stötta varandra och utveckla sin egna läsförståelse då de väger in tolkningar från kamrater (Halleson, 2015). Arbete inom den närmaste utvecklingszonen möjliggörs eftersom utgångspunkten är det eleverna själva bedömer intressant eller komplicerat (Halleson, 2015). Samtalet blir en plats där eleverna kan utvecklas och på så vis bygga broar mellan texter, varandra och sig själva (Gourvenec, 2016). Viktiga faktorer som sociala, kulturella och materiella omständigheter i samhället och inom litteraturen möjliggör meningsskapandet inom det elevstyrda samtalet (Asplund & Pérez Prieto, 2013). Elevernas egna normer kring exempelvis genus och kultur blir utmanade och de får reflektera och finna sina egna vägar in i texten som diskuteras (Asplund & Pérez Prieto,

2013; Gourvennec, 2016). Studierna visade fortsättningsvis på utmaningar inom det elevstyrda samtalen, bland annat rörande vem som har auktoritet i gruppen när läraren inte är delaktig. Det kan leda till att inte alla elever får något utrymme i diskussionen, kunskapsöversikten har dock visat att detta inte alltid sker avsiktligt (Halleson, 2015). Vidare kan elevstyrda samtal möta utmaningar i form av känsliga och laddade ämnen, där eleverna blir avskräckta från att delta (Hultin, 2006).

Vidare har både internationella och svenska studier visat att det finns möjligheter och utmaningar som kan uppstå i litteratursamtalet oavsett om det är styrt av lärarna eller eleverna. När eleverna kommer i kontakt med texten kan eleverna, medvetet eller inte, dela upp sig i grupperingar och positioneringar utifrån olika faktorer som maktförhållanden och genus (Lloyd, 2006; Tengberg, 2009). Ofta går dessa grupperingar att relatera till den lokala kontexten, det vill säga de maktförhållanden som finns i samhället (Lloyd, 2006). Litteraturen som diskuteras i skolan speglar ofta samhället och därför är detta inget ovanligt (Molloy, 2002). Det kan som tidigare nämnts erbjuda möjligheter i form av att normer och stereotyper kan utmanas, men det kan likväl innebära utmaningar inom samtalet. Utfallet kan bero på litteraturens relation till samhället eleverna befinner sig i, men samtidigt har kunskapsöversikten visat att lärare inte ska avskräckas från att använda litteratursamtal i undervisningen, trots att utmaningarna kan vara svåra att förhindra (Lloyd, 2006; Molloy, 2002). Eleverna bär redan med sig dessa konflikter från samhället in i skolan, och samtalet kring litteraturen kan därför bli en plats där eleverna lär sig att respektera och lyssna på varandras åsikter (Molloy, 2002). Eleverna ges ett viktigt redskap inför framtiden.

Sammanfattningsvis betyder det att det finns möjligheter och utmaningar med litteratursamtalen och att dessa kan variera, bland annat beroende på om litteratursamtalet styrs av läraren eller eleverna. Detta innebär en konsekvens för professionen och för hur svensklärare ska bedriva sin undervisning när de arbetar med läsförståelse och litteratursamtal. Bland annat måste svenskläraren göra avvägningar, såsom att ta i beaktning sina lärarstyrda litteratursamtal där de kan försöka kontrollera att eleverna tagit till sig texten samtidigt som de tacklar utmaningarna genom att vara öppna för elevernas egna frågor och reflektioner. Fortsättningsvis måste lärarna ta ställning till utformandet av de elevstyrda samtalen och dess utmaningar. Hur de genom

bland annat tydligare ramar och stöttning inför samtalet, som att träna på att låta alla elever komma till tals och respektera varandras åsikter, möjligtvis kan hantera dessa.

Avslutningsvis syftar denna kunskapsöversikten till att redovisa en del av den samlade kunskap som finns om undervisningsmomentet i praktiken. Kunskapsöversikten har försökt att inkludera forskning som inte bara bedrivits inom ramarna för den svenska skolkontexten, för att kunna visa att vissa möjligheter och utmaningar inte bara existerar inom vårt lands undervisning. Följaktligen hade säkert denna skillnad på forskning inom olika skolkontexter kunnat kommenteras ytterligare. Att tolka och sammanfatta forskningsresultat är inte alltid enkelt, speciellt när den är framställd på olika språk, vilket därmed kan innebära en brist i sammanställningen av kunskapsöversikten. Det finns förmodligen få undervisningsmoment som inte bär på både möjligheter och utmaningar. Därmed är inte intentionen att avskräcka blivande lärare, utan snarare förbereda dem för den kommande professionen.

Bland de tio utvalda källor som ligger till grunden för denna kunskapsöversikt presenterades möjligheter och utmaningar, men sällan någon lösning på utmaningarna eller förslag till hur man hanterat dessa. Inom kunskapsöversikten presenteras bara en lösning utifrån Molloy (2002), därmed är det inte säkert att denna lösning är universell för alla utmaningar. Utifrån denna kunskapsöversikt finner vi att vidare forskning om exempelvis stöd för hur läraren hanterat känsloladdade ämnen, normer och stereotyper inom litteratursamtalet, är av intresse och behövs för att fylla denna kunskapslucka. Vi anser nämligen att sådana samtal inte ska undvikas och att det därmed hade varit av värde med ökad kunskap om detta. I ett framtida examensarbete hade vi kunnat undersöka detta område, exempelvis genom intervjuer av aktiva lärare och klassrumsobservationer av litteratursamtal. I examensarbetet får vi möjligheten att utforska hur lärare ställer sig till känsliga ämnen, normer, maktförhållande och stereotyper inom litteratursamtalet och i så fall hur de hanterat dessa.

# Referenser

- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://www.jstor.org/stable/3699449>
- Asplund, S-B. & Pérez Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.743281>
- Carlbaum, S., Hanberger, A., Andersson, E., Roe, A., Tengberg, M. & Kärnebro, K. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer [Elektronisk resurs]*. Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1441434>
- Eriksson Barajas, K., Johansson, M., & Martinsson, B-G., (2016). Litteratursamtal. Lärportalen, Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv\\_litteraturundervisning/del\\_07/Material/Flik/Del\\_07\\_MomentA/Artiklar/M11\\_gym\\_07A\\_01\\_litteratursamtal.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M11_gym_07A_01_litteratursamtal.docx)
- Gourvenec, A.F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.2342>
- Halleson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet [Elektronisk resurs]: fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholm Universitet, 2015. Stockholm. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:797737/FULLTEXT01.pdf>
- Halleson, Y. & Visén, P. (2016). Intertextual content analysis: An approach for analysing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled. *International Journal of Research & Method in Education*. 41,2,142-155. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/1743727X.2016.1219981>

- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2006. Örebro.
- Lloyd, R. M., (2006) Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching: Practise and Critique*, 5(3), 30-58. Hämtad från:  
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/talking-books-gender-responses-adolescents/docview/61856452/se-2?accountid=12249>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven [Elektronisk resurs]: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsk..
- Oskarsson, M., Eliasson, N., Fredriksson, U., Karlsson, KG., Lundgren, M., Pettersson, A., Rasmusson, M., & Sollerman, S. (2016). *PISA 2015 – Bakgrund och metoder med exempel*. Hämtad från: [PISA 2015 – Bakgrund och metoder med exempel \(skolverket.se\)](https://www.skolverket.se/undervisning/pisa-2015-bakgrund-och-metoder-med-exempel)
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2011b). *Ämne - Svenska*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket. (2011c) *Läsluft i skolan*.  
[https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan?utm\\_campaign=unspecified&utm\\_content=unspecified&utm\\_medium=email&utm\\_source=Skolverkets%20nyhetsbrev#h-Modulguider](https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=Skolverkets%20nyhetsbrev#h-Modulguider)
- Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf>
- Tengberg, M. (2009). Förhandlingar om genus i skolans litteratursamtal [Elektronisk resurs] En interaktionsanalys. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (14:3, 169-190). Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-26816>

- Tengberg, M., Olin-Scheller, C. & Lindholm, A. (2015). Improving Students' Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach [Elektronisk resurs] Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (15), 1-25. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-35973>
- Visén, P. & Halleson, Y. (2019). Att bearbeta text - efter läsandet. Lärportalen, Skolverket.  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018\\_sprak-o-kunskapsutveckling-arb/del\\_05/Material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M18\\_05A\\_01\\_Bearbeta\\_text\\_efter.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/018_sprak-o-kunskapsutveckling-arb/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M18_05A_01_Bearbeta_text_efter.docx)