



## Litterär kompetens och receptionsteoretiska perspektiv på skolevers litteraturläsning

Sakkunniggranskad artikel

Anna Nissen<sup>1\*</sup>

### Abstract

Ett viktigt syfte med skolans litteraturundervisning är att fostra läsare som läser skönlitteratur av många olika anledningar och som har förmågan att skifta mellan förhållningssätt och perspektiv i samband med läsningen. Tidigare forskning har visat att ovana läsare ofta läser skönlitteratur med fokus på fakta och textens bokstavliga mening, men läsning av skönlitterära texter kräver inte bara generell läsförståelse utan även litterär kompetens. I den här essän diskuteras begreppet litterär kompetens i relation till äldre och nyare receptionsteoretiska perspektiv på skolevers litteraturläsning. Efter en redogörelse för några olika sätt att definiera litterär kompetens följer en översikt av tidigare forskning som berör skolevers litteraturläsning och reception av skönlitterära texter avseende mötet mellan läsare och text, arbetssätt som kan främja elevers litterära kompetens samt dialogens betydelse för utvecklingen av litterär kompetens. Utifrån de forskningsresultat som presenteras i litteraturoversikten dras slutsatser om vilken relevans begreppet litterär kompetens har för dagens litteraturredaktiska forskning.

### Nyckelord

Skönlitteratur, litteraturundervisning, litteraturredaktik, receptionsteori

1 Karlstads universitet

\* Korresponderande författare:

Anna Nissen

[anna.nissen@kau.se](mailto:anna.nissen@kau.se)

KAPET, 21(1), 2025, 28-39

DOI: 10.69826/kapet.2025.32878

e-ISSN: 2002-3979

© 2025 Författarna

Artikeln publiceras med öppen tillgång under villkoren i Creative Commons-licens CC- BY 4.0, som tillåter användning, nedladdning, distribution, länkning till och reproduktion i vilket medium som helst, förutsatt att originalverket är korrekt citerat.

## Inledning

Ett viktigt syfte med skolans litteraturundervisning är att fostra läsare som läser skönlitteratur av många olika anledningar och som har förmågan att skifta mellan förhållningssätt och perspektiv när de konstruerar sin förståelse av den text som de har läst (Deane, 2020). Tidigare forskning har visat att ovana läsare ofta läser skönlitteratur med fokus på fakta och textens bokstavliga mening (Deane, 2020), men eftersom skönlitterära texter kan ge upphov till olika och ibland motstridiga tolkningar (Rabinowitz & Bancroft, 2014), kräver läsning av skönlitterära texter inte bara generell läsförståelse utan även *litterär kompetens*. Trots att det finns stora likheter i hur vi läser skönlitteratur och andra typer av texter medför skönlitterär läsning ett särskilt slags kognitiva utmaningar (Frederking m.fl., 2012), och Deane (2020) påpekar att läsning av skönlitteratur både kan handla om en *uppslukande* läsning och en *tolkande* läsning. Medan den uppslukande läsningen karaktäriseras av läsarens känslomässiga engagemang och en benägenhet att leva sig in i textens värld innebär den tolkande läsningen bland annat att läsaren analyserar författarens hantverk och reflekterar över textens innehåll på ett sätt som går bortom den bokstavliga läsningen av texten. Dessa båda sätt att läsa prioriteras och kombineras i varierande grad av olika läsare (Deane, 2020). Hansen och Gissel (2021) menar att en personlig upplevelse som kan hjälpa oss att bilda en föreställning om mer eller mindre främmande fiktiva världar är nödvändig för att vi ska kunna förstå litteratur på ett djupare plan. De framhåller att läsaren behöver få möjlighet att förstå innehållet i en text innan uppmärksamheten riktas mot dess form. Samtidigt kan utforskandet av textens form bidra till en mer nyanserad förståelse av det lästa (Hansen & Gissel, 2021). *Hur* olika läsare tolkar en skönlitterär text beror bland annat på deras erfarenheter, kunskaper och värderingar, liksom på den kontext och det sammanhang där texten läses. I skolan har läraren och dennes inställning till litteraturundervisning en avgörande betydelse för vilken litterär kompetens eleverna får möjlighet att utveckla.

I det följande kommer jag att diskutera begreppet litterär kompetens i relation till äldre och nyare receptionsteoretiska perspektiv på skolelevers litteraturläsning. Inledningsvis redogör jag för några olika sätt att definiera litterär kompetens. Därefter följer en översikt av tidigare forskning som berör skolelevers litteraturläsning och reception av skönlitterära texter. Utifrån de forskningsresultat som presenteras i litteraturöversikten drar jag avslutningsvis slutsatser om vilken relevans begreppet litterär kompetens har för dagens litteraturredidaktiska forskning.

## Olika sätt att definiera litterär kompetens

När Culler (1993) introducerade begreppet litterär kompetens beskrev han det som en uppsättning konventioner som hjälper läsare att läsa en text som litteratur. Det innebär att texten står i centrum för läsarens tolkning och att den betydelse texten ges är avhängig de konventioner som läsaren har tillägnat sig. Redan när Culler (1993) presenterade sin förståelse av litterär kompetens förväntade han sig kritik, bland annat eftersom den inte

tar hänsyn till litteraturens mer känslöbetonade egenskaper. Torell (2001; 2002) hör till dem som har argumenterat för att litterär kompetens handlar om något mer än inlärd konventioner. Han presenterade en modell för litterär kompetens som består av tre poler, performanskompetens, literary transfer-kompetens och konstitutionell kompetens, och framhöll att det behöver finnas en balans mellan dem. Medan läsarens performanskompetens styrs av inlärd konventioner och handlar om förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter innebär literary transfer-kompetensen att läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter. Slutligen handlar konstitutionell kompetens om människans medfödda förmåga att skapa fiktion. Torell lyfter literary transfer som en strategi som tillåter läsaren av litteratur att använda sin konstitutionella kompetens. Samtidigt betonar han vikten av att läsaren är medveten om att det är skillnad mellan dikt och verklighet.

Det finns även andra teorier om litterär kompetens. Några av dem (Blau, 2003; Hennig, 2017) bygger på vilken typ av kunskaper och färdigheter läsaren behöver för att kunna tolka och förstå skönlitterära texter. För att ta ett exempel så presenterar Blau (2003) tre olika dimensioner av litterär kompetens. Han förklarar att medan textuell literacy (procedural kunskap) handlar om att veta hur man ska läsa för att förstå vad en text betyder så handlar intertextuell, eller kulturell, literacy (informationskunskap) om tidigare kunskap om exempelvis texter, genrer och historiska händelser som hjälper läsaren att förstå den aktuella texten. Performative literacy (möjliggörande kunskap) utgör den tredje dimensionen och innefattar förmågor som gör det möjligt för elever och andra att agera som självständiga och engagerade läsare av svåra texter, till exempel genom att låta tolkningen ta tid, tolerera flertydighet och/eller uppvisa metakognitiv medvetenhet.

Av ovanstående resonemang framgår det att olika teorier om litterär kompetens framhåller och kombinerar olika kunskaper, färdigheter, förmågor och egenskaper som läsare behöver för att läsa litteratur som litteratur. Det innebär att valet av teori är avgörande för vilka aspekter av litterär kompetens som betonas och lyfts fram i enskilda forskningsstudier. Så förklarar exempelvis Fodstad och Thomassen (2020) att en anledning till att de valde Blaus (2003) teori i sin studie var att den, till skillnad från Torells teori, framhåller metakognition och strategier för inläring.

## **Mötet mellan läsare och text**

Både läsaren och själva texten har betydelse för hur en skönlitterär text uppfattas och tolkas. Erfarenhetsbaserade läsningar av skönlitteratur innebär att läsaren sätts i centrum och uppmuntras att ta fasta på egna erfarenheter och göra kopplingar till sitt eget liv. I skandinavisk litteraturredaktisk forskning har erfarenhetsbaserade ingångar till litteraturarbete belysts på flera olika sätt. Däremot har studier med fokus på elevers analytiska arbete med litteratur varit ovanliga (Rødnes, 2014). Enligt Rødnes (2014) har forskningen gett en komplex bild av hur elever får arbeta med litteratur. Dels visar den att en betoning på kunskap om texten bidrar till att göra litteraturarbetet mindre

motiverande för många elever, dels visar den att även om läsning av skönlitteratur med nära koppling elevers erfarenheter gör texterna tillgängliga för många elever finns det samtidigt ett behov av språklig medvetenhet och analytiska redskap som kan användas i samtal om texterna. Utifrån detta kan man dra slutsatsen att erfarenhetsbaserade respektive analytiska läsningar har olika slags påverkan på elevers utveckling av litterär kompetens och att det kan vara fördelaktigt att kombinera de båda perspektiven.

Läsning av skönlitteratur kan både erbjuda läsaren möjligheter till identifikation, till exempel med fiktiva karaktärer, och möten med det främmande. Malmgren (1984) hör till dem som betonar läsarens behov av igenkänning och av att snabbt komma in i en berättelse. Baserat på undersökningar gjorda av Pedagogiska gruppen i Lund, som han själv tillhörde, drar han slutsatsen att ”igenkänning är en nyckel till den öppenhet som fordras hos läsaren för att nya perspektiv ska kunna förstås av honom eller henne” (s. 99). Å andra sidan verkar personlig läsning ofta som ett skydd mot nya kunskaper istället för att bidra till utveckling av dem (Malmgren, 1984). Vidare ger Malmgren (1984) några exempel på situationer där läsare upplever en skönlitterär text så gåtfull och främmande att de avvisar den, vilket med andra ord innebär att de inte kan koppla textens innehåll och budskap till en identifierbar värld. Malmgren (1984) konstaterar även att fiktiva texter inte är några direkta avbilder av verkligheten. Han ställer sig frågan om kunskap om konstens särart, till exempel om stilisering, symbolik och metaforer, kan underlätta läsarens reception av skönlitterära texter eller om den typen av kunskap snarare bidrar till en opersonlig läsning som karaktäriseras av teknisk färdighet.

Malmgren (1997) argumenterar för att litterär kompetens inte utgör en isolerad kognitiv förmåga utan att den kan knytas till socialisationskonflikter, internalisering av identitet och läsarens självuppfattning. I en studie då han följde en mellanstadieklass under årskurs 5 och 6 observerade han tematisk undervisning som integrerade svenskämnet med samhällsorienterande ämnen. Detta innebar att skönlitteratur användes som en källa till kunskap om människors erfarenheter, det vill säga för ändamål som ligger utanför litteraturen själv. Malmgren (1997) intresserade sig för elevernas kulturella socialisation och presenterar åtta läsarporträtt som visar hur elever på olika sätt tar emot och läser de skönlitterära texter som används i undervisningen. I början av årskurs 5 var det viktigt för eleverna att läsa spännande texter, och hos de flesta var läsningen handlingsorienterad. Den typ av tematisk litteraturundervisning som eleverna fick möta ställer emellertid krav på en tolkande läsning där empati, kontextuell kunskap, egna erfarenheter samt kännedom om genrer bidrar till att skapa mening av det lästa. Malmgren (1997) kunde se exempel på hur läsningen av skönlitterära texter i ett tematiskt sammanhang kunde bidra till en utvidgning av elevers litterära repertoar, men för de flesta av dem dominerade den handlingsorienterade läsningen även i slutet av årskurs 6.

I en annan studie undersökte Penne (2010) elevers reception av skönlitterära texter i tre olika klasserna. Hon fann bland annat att elevernas primärdiskurs och de erfarenheter de hade med sig hemifrån hade avgörande betydelse för deras läsutveckling. I en av

klasserna observerade Penne (2010) en tydlig utveckling av elevernas läsaridentiteter. Hon konstaterade att det handlade om en så stor del av klassen att det var svårt att avgöra om det handlade om individuell eller kulturell utveckling. Generellt sett var eleverna i den här klassen positiva till litteraturläsning, och det var självklart för dem att arbeta med klassisk litteratur redan i grundskolan. Medan de i början av högstadiet enbart läste skönlitteratur för spänning och handling blev det efter hand allt viktigare för dem att fördjupa sig i litteraturen i syfte att förstå dess budskap genom att läsa mellan raderna och tyda tecken i texten. I en annan klass, där litteraturen inte hade samma självklara plats och där eleverna inte läste lika mycket, skedde inte samma typ av läsutveckling hos eleverna. I den klassen uttryckte eleverna att texten de läste behövde ha verklighetsanknytning för att ha värde för dem, och de talade gärna om fiktiva personer som om de vore vanliga människor (Penne, 2010).

Enligt Schmidl (2008) är lässtrategier en viktig del av läsarens litterära repertoar. Hon förklarar att lässtrategierna bland annat kan handla om att identifiera sig med huvudpersoner, uppmärksamma centrala teman och göra intertextuella kopplingar. Schmidl (2008) framhåller även betydelsen av kontextuell kunskap och menar att förförståelse innebär en samstämmighet mellan textens och läsarens litterära repertoarer och därför kan betraktas som en form av litterär kompetens. I en studie där Schmidl (2008) undersökte vilka lässtrategier elever i fyra klasser i årskurs åtta använde sig av för att tolka, förstå och resonera kring skönlitteratur fann hon att elevernas reception av de skönlitterära texterna framför allt handlade om en erfarenhetsbaserad och personlig läsning. Eleverna tenderade att utnyttja sina egna erfarenheter i tolkningen av texten. De försökte ofta reda ut relationer, känslor och orsakssammanhang, medan textanalys och objektivt reflekterande var mindre vanligt.

Det övergripande syftet med Schmidls (2008) studie var att analysera elevers litterära reception utifrån ett genusperspektiv. Hon fann betydelsefulla skillnader i elevernas läsvanor och argumenterar för att elever behöver få lära sig andra lässtrategier i skolans litteraturundervisning än dem de använder i sin fritidsläsning. Generellt sett var de pojkar som deltog i Schmidls studie mindre intresserade av läsning än flickorna. Flera av pojkarna läste sällan eller aldrig. Både flickorna och pojkarna ville helst läsa spännande böcker, men pojkarna uttryckte i högre grad än flickorna att de föredrog ”action”. Däremot var de inte särskilt intresserade av relationer och personbeskrivningar. För flickorna var det emellertid viktigt att kunna identifiera sig med de personer de läste om och att bli känslomässigt berörda. I en del av klasserna, och hos vissa elever, saknades det en överensstämmelse mellan textens och läsarens litterära repertoar, vilket innebär att eleverna inte hade den litterära kompetens som krävdes för att förstå och uppskatta den lästa texten. Schmidl (2008) förklarar att ovana berättarstrukturer och öppna slut hör till sådant som kan bidra till att en del elever upplever en skönlitterär text som förvirrande. Hon framhåller att läraren genom att diskutera exempelvis öppna slut med eleverna ger dem möjlighet att utveckla sin litterära kompetens och sin litterära repertoar. De samtal som förekom inom ramen för studien uppmuntrade dock en personlig och

erfarenhetsbaserad reception, vilket enligt Schmidl (2008) gynnade flickorna mer än pojkarna.

I ett forskningsprojekt relaterat till receptionsorienterade textteorier (Sørensen, 2001) fick elever läsa äldre texter som, trots att de kan anses vara svåra för unga läsare att förstå, erbjöd möjligheter till identifikation. Projektet hade som mål att försöka förstå mötet mellan text och läsare samt att undersöka de möjligheter som uppstår när elever lär sig något om de litterära konventioner som kan hjälpa dem att komma i dialog med texterna. För att detta ska kunna ske behöver de emellertid närma sig texten med en viss grad av nyfikenhet (Sørensen, 2001). Eleverna fick bland annat läsa en novell av Tove Ditlevsen och därefter bearbeta sin förståelse av texten genom att skriva egna fortsättningar. Enligt Sørensen (2001) kan meddiktning fungera som ett slags katalysator som hjälper eleverna att träda in i textens värld, både känslomässigt och intellektuellt. I efterföljande samtal kan eleverna ges anledning att diskutera hur olika typer av skönlitterära texter brukar vara upplagda och att reflektera över de ledtrådar som texten ger och som kan hjälpa dem att tolka texten. Sørensen (2001) framhåller att kunskap om textkonventioner, till exempel hur sagor är upplagda, kan hjälpa elever att förstå och tolka det lästa. Däremot är det inte tillräckligt att elever känner till litteraturvetenskapliga begrepp om de inte har förmågan att använda sig av dessa begrepp i praktiken. Eleverna behöver dessutom ha kunskap om de sociala konventioner som är giltiga under den tid då en text utspelar sig. Många texter kräver kunskap om världen som skiljer sig från den kunskap som eleverna möter texten med, och Sørensen (2001) konstaterar att detta kan leda till missuppfattningar när eleverna ska tolka texten.

## **Arbetssätt som kan främja elevers litterära kompetens**

Genom att arbeta med skönlitterära texter kan elever ges möjlighet att utveckla sin litterära kompetens och sin förmåga att analysera och fördjupa sig i skönlitteratur (Fodstad & Thomassen, 2020; Hansen & Gissel, 2021; Levine & Horton, 2015). Deane (2020) betraktar litterär analys som en viktig färdighet som elever behöver få möjlighet att utveckla. Han argumenterar för att det inte räcker med att kunna tolka texter utan att elever även behöver lära sig att motivera och argumentera för sina tolkningar. Detta är något som de bara kan träna tillsammans med andra läsare (Deane, 2020).

Det finns flera exempel på studier med syfte att främja utvecklingen av elevers litterära kompetens. För att ge ett exempel genomförde Levine och Horton (2015) en månadslång interventionsstudie i vilken elever i gymnasieåldern tränades i att lägga märke till ord och uttryck som kan upplevas som känslomässigt laddade, uppskatta deras värde samt förklara eller motivera detta skriftligt. Därefter fick eleverna lära sig att utvärdera textens övergripande effekter och förklara varför de upplevde den som positiv, negativ eller både ock. För läraren var det viktigt att se till att eleverna skiljde mellan en generell inställning till läsning och de känslor som väcktes hos dem i mötet med textens värld. Eleverna fick även lära sig att leta efter mönster och samband i det språk som de

hade upplevt som känslomässigt laddad. Utöver detta introducerade läraren olika litterära begrepp. Innan interventionsstudien var elevernas läsningar av skönlitteratur huvudsakligen bokstavliga och det var ovanligt att de försökte sig på tolkningar. Efteråt blev det betydligt vanligare att de engagerade sig i tolkningar och kommenterade känslomässiga aspekter kopplade till texten. Levine och Horton (2015) drog därför slutsatsen att det som de benämner ”känslomässig utvärdering” kan hjälpa elever att lägga märke till viktiga detaljer och att uppmärksamma symboler och de personer som nämns i texten. De menar att ovana läsare på detta sätt kan lära sig att konstruera meningsfulla tolkningar av skönlitterära texter.

Ett annat exempel är en kvalitativ fallstudie i vilken Fodstad och Thomassen (2020) undersökte på vilket sätt och i vilken utsträckning olika undervisningsaktiviteter kopplade till skönlitterära texter kan bidra till att utveckla elevers litterära kompetens. Mer specifikt utforskade Fodstad och Thomassen (2020) tre aspekter relaterade till skönlitterär läsning, nämligen hur förståelsen av en text utvecklas genom tolkningsprocessen, hur förståelsen påverkas av läsarens bakgrund och kunskap samt hur förståelsen av texten påverkas av andra texter. Studien byggde på Blaus (2003) idéer om litteraturredaktisk praxis och genomfördes i en gymnasieklass där läraren bland annat lät eleverna läsa samma skönlitterära text flera gånger. Fodstad och Thomassen (2020) noterade att omläsningen av texten i olika hög grad underlättade elevernas tolkning av texten och hjälpte dem att förstå den bättre. Dessutom gav omläsningen eleverna möjlighet att träna sådant som har betydelse för deras performativa litteracitet, till exempel uthållighet och förmågan att hålla kvar uppmärksamheten på texten. Enligt Fodstad & Thomassen (2020) visade studien, som var baserad på klassrumsobservationer och intervjuer med tre fokuselever, att metakognitiva reflektioner liksom möjligheten att diskutera en skönlitterär text med andra – och att då presentera, jämföra och utvärdera olika tolkningar – främjar elevers utveckling av performativ litteracitet.

Ytterligare ett exempel är att undersökande litteraturundervisning grundad på ett fenomenologiskt förhållningssätt har visat sig ha positiv effekt både på elevers litterära tolkningar och på deras läsförståelse (Hansen, 2020). Enligt Hansen och Gissel (2021) är en fenomenologisk undersökning av en skönlitterär text ”världs-orienterad”, vilket innebär att den strävar efter att uppnå en insiktsfull erfarenhet av en unik föreställningsvärld som inte låter sig tolkas på ett entydigt sätt. Utforskandet av textens värld tar avstamp i den enskilde läsarens omedelbara och personliga upplevelse av den skönlitterära texten, och denna upplevelse utnyttjas sedan som ett första steg i en systematisk undersökning i syfte att öppna och undersöka texten inifrån, så som den framträder för läsaren. En första, individuell läsning innebär att läsaren får möjlighet att etablera en egen uppfattning om texten. Hansen och Gissel (2021) förklarar att elever behöver ges möjlighet att sätta ord på sina läsoplevelser, och att öppna men specifika frågor kan bidra till att rikta deras uppmärksamhet mot texten. I ett nästa steg behöver eleverna ges möjlighet att ingå i en undersökande gemenskap där de tillsammans med andra kan upptäcka, pröva och fördjupa sina tolkningar av texten. Först när eleverna har

fått möjlighet att själva bilda sig en uppfattning om textens innehåll är det dags att närma sig den med en mer analytisk och reflekterande blick och att ta fasta på sådant som har med dess litterära form att göra. En tanke med detta är att det är lättare för eleverna att lära sig litterära begrepp och att förstå vad de kan användas till när samtalet om textens form är baserad på deras upplevelse och fördjupade undersökning av texten. Dessutom kan utforskandet av den litterära formen leda till en fördjupad och mer nyanserad förståelse av texten (Hansen & Gissel, 2021).

## **Dialogens betydelse för utvecklingen av litterär kompetens**

Deane (2020) poängterar att det inte är tillräckligt att elever kan tolka skönlitterära texter. De behöver även kunna motivera och argumentera för sina tolkningar, vilket är något som bara kan tränas tillsammans med andra läsare. Följaktligen kan samtal om skönlitteratur påverka elevers utveckling av litterär kompetens, men beroende på samtalens kvalitet och utformning kan samtalen vara mer eller mindre produktiva (Soter m.fl., 2008). I klassrumsundervisning utgör interaktion i IRE-format (Initiation-Response-Evaluation) ett vanligt kommunikationsmönster, som enligt Andringa (1991) både har betydelse för vilken typ av litterär kunskap elever utvecklar och för vilka strategier de lär sig använda när de läser skönlitterära texter. I analyser av klassrumsinteraktion med fokus på skönlitteratur presenterar Andringa (1991) bland annat en situation där elever försöker gissa sig till vilket svar läraren är ute efter. Vid upprepade tillfällen använder de sig av ordet ”kanske”, vilket signalerar att de inte förstår exakt vad de förväntas svara. Av samtalet framgår att lärarens anser att kunskaper om litterära genrer bör vara en del av den litterära kompetens som eleverna ska utveckla, men eleverna själva förstår inte hur de ska utnyttja den kompetens som de redan besitter. Därför testar de helt enkelt om de begrepp som de kommer att tänka på är de som läraren är ute efter. Baserat på ett annat empiriskt exempel, där en elev tänker högt om sin tolkning av en skönlitterär text, drar Andringa (1991) slutsatsen att det fokus på genreklassificering som hon anser har blivit naturligt genom skolans IRE-interaktion påverkar elevers reception även i andra sammanhang. Hon menar att detta har en negativ inverkan på läsarens förståelse av texten.

Även om lärare känner till värdet av så kallade autentiska frågor är det ändå vanligt att de i klassrumsdiskussioner om litteratur ställer frågor som de själva redan vet svaret på och att de på så sätt lotsar sina elever mot en viss litterär tolkning. Intressant nog har forskning visat att lärare tenderar att ställa olika typer frågor beroende på vilken roll de själva har i ett litteratursamtal. Levine m.fl. (2022) undersökte vilka frågor lärare ställde i samband med att de antog tre olika roller i samtal om skönlitteratur, som *lärare* i högstadielklassrum och som *samtalsledare* respektive *deltagare* i grupper med andra lärare. De fann att lärarna var mer benägna att ställa autentiska frågor med potential att engagera andra läsare i utforskande och dialogisk tolkning när de deltog som deltagare, men även som samtalsledare, än när de hade rollen som lärare. Med utgångspunkt i dessa resultat lyfter Levine m.fl. (2022) värdet av att lärare tar med sig erfarenheter, metoder och

attityder från litteratursamtal utanför skolans värld in i klassrummet. De menar att lärare som uppmuntrar nyfikenhet och tillåter osäkerhet – även från sin egen sida – är mer benägna att ställa autentiska frågor, vilket kan göra samtalet mer dialogiskt (Nystrand, 1997).

Andra studier har fokuserat på textens betydelse för litteratursamtalet. Gourvennec (2017) intresserade sig för högpresterande gymnasieelevers samtal om komplexa skönlitterära texter, det vill säga texter som inte bjuder på entydiga svar utan som är öppna för flera olika tolkningar. Syftet med hennes studie var att bidra med kunskap om den litterära textens roll som praktikens centrala artefakt, eller resurs. Kvalitativa analyser av iscensatta öppna grupsamtal om dikter visade att eleverna engagerade sig både i texterna och i de tolkningar som deras kamrater presenterade. Detta framstod som grundläggande i elevernas meningsskapande, vilket enligt Gourvennec (2017) ligger i linje med den litterära grundsyn som återfinns i dialogisk och reader-response-orienterad litteraturteori. Vidare lyfter Gourvennec (2017) elevernas upplevelse av relevans som en viktig förutsättning för textarbetet. I samtalen närmade de sig texten på olika sätt och aktiverade i samband med detta erfarenheter från flera områden, till exempel från naturvetenskapen och från tidigare litteraturundervisning. De utmaningar som eleverna stötte på i samtalet kunde kopplas till att de saknade verktyg för att kunna hantera det faktum att dikterna öppnade upp för flera olika tänkbara tolkningar. Kännetecknande för elevernas diskussioner var att de försökte bilda sig en helhetsförståelse av dikten med utgångspunkt i sin förståelse och tolkning av enskilda delar av texten.

Även Sønneland (2019) intresserade sig för elevers reception av komplexa skönlitterära texter. När hon lät elever i årskurs nio läsa och diskutera texter som presenterades som öppna problem fann hon att de engagerade sig i texterna och att deras uppmärksamhet och intresse riktade sig mot sådant gjorde det svårt för dem att förstå textens handling och motiv. Det kunde bland annat handla om att textens narrativa form hindrade dem från att komma fram till en entydig tolkning. Sønneland (2019) lyfter läsarens inneboende behov av att skapa mening – även av texter som bjuder motstånd – som en viktig orsak till elevernas engagemang. Baserat på studiens resultat argumenterar hon för värdet av att låta eleverna delta i litteratursamtal där de upplever att det finns något relevant att tala om.

## **Litterär kompetens och dagens litteraturdidaktiska forskning**

Den litteraturöversikt som presenteras i den här essän är naturligtvis inte heltäckande. Inte desto mindre går det att urskilja vissa förändringar över tid när det gäller vad litteraturdidaktiska forskare har intresserat sig för. Medan flera av de tidigare studierna fokuserar på läsare och deras utveckling av läsaridentiteter (Malmgren, 1997; Penne, 2010; Schmidl, 2008) handlar flera av de senare studierna om olika arbetssätt som kan antas bidra till elevers utveckling av litterär kompetens (Fodstad & Thomassen, 2020; Hansen, 2020; Hansen & Gissel, 2021; Levine & Horton, 2015). Något som då särskilt

betonas är dialogens betydelse och värdet av att utveckla litterär kompetens i samtal med andra (Deane, 2020; Fodstad & Thomassen, 2020; Gourvennec, 2017; Hansen, 2020; Hansen & Gissel, 2021; Sønneland, 2019).

En annan förändring är förskjutningen från att betona värdet av att använda skönlitteratur som en källa till kunskap om världen och sådant som ligger utanför texten (Malmgren, 1997) till att betona betydelsen av kontextuell kunskap och kunskap om textkonventioner som medel för att förstå texten bättre (Schmidl, 2008; Sørensen, 2001). Till skillnad från Malmgren (1984), som ifrågasatte om kunskap om genredrag och litterära verkningsmedel har potential att underlätta läsarens reception av skönlitterära texter, menar Hansen och Gissel (2021) att utforskandet av textens litterära form kan bidra till en fördjupad förståelse av texten. Enligt Hansen (2020) bör det initiala utforskandet av en skönlitterär text emellertid utgå från läsarens estetiska och känslomässiga upplevelse av en främmande värld.

Så vilken relevans har då begreppet litterär kompetens för dagens litteraturredidaktiska forskning? Under de senaste tio åren har flera forskningsstudier intresserat sig för hur lärare kan arbeta för att främja elevers utveckling av litterär kompetens (Fodstad & Thomassen, 2020; Hansen & Gissel, 2021; Levine & Horton, 2015), vilket tyder på att begreppet har relevans. Men, medan forskare argumenterar för att upplevelser och bildning behöver få utrymme i litteraturundervisningen (Hansen, 2020) och för att elever behöver känna att det finns något meningsfullt och utmanande att diskutera i samtal om skönlitterära texter (Gourvennec, 2017; Sønneland, 2019) förefaller det som att utrymmet för litterära läsningar är starkt begränsat i dagens skola, där skönlitterära texter ofta används för att förbättra elevers generella läsförståelse (Nissen, 2024). Penne (2010) lyfte primärdiskursens betydelse för elevers läsutveckling i relation till deras reception av skönlitterära texter, och Schmidl (2008) konstaterade att elever behöver lära sig andra lässtrategier i skolans undervisning än vad de använder sig av när de läser skönlitteratur på fritiden. I en tid då intresset för läsning är lågt hos många barn och unga (Skolverket, 2019) blir skolans kompensatoriska uppdrag allt viktigare, och Hansen (2020) konstaterar att det är viktigt för skolan att skapa tydliga och meningsfulla ramar för läsning – och att hjälpa elever att få tillgång till kulturella koder som de inte får tillgång till i sin hemmiljö. För att de ska kunna ta del av vår gemensamma skriftspråkskultur behöver de lära sig olika estetiska och kulturella koder (Hansen, 2020). Samtidigt är det svårt att bortse från att även elevernas generella läsförståelse behöver utvecklas. En förutsättning för att elever ska kunna utforska och tolka en skönlitterär text är att de kan förstå dess bokstavliga innebörd. Sammantaget innebär detta att elever behöver få läsa och arbeta med skönlitteratur på flera olika sätt, och att det behöver ges utrymme för litterära läsningar i skolan. Även om läsning och arbete med skönlitterära texter utgör ett vanligt inslag i dagens svenskundervisning innebär det inte att eleverna ges möjlighet att utveckla sin litterära kompetens.

## Referenslista

- Andringa, E. (1991). Talking about literature in an institutional context: An empirical approach. *Poetics*, 20(2), 157–172. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(91\)90004-9](https://doi.org/10.1016/0304-422X(91)90004-9)
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Culler, J. (1993). Litterär kompetens. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion* (2 uppl., ss. 96–116). Studentlitteratur.
- Deane, P. (2020). Building and justifying interpretations of texts: A key practice in the english language arts. *ETS Research Report Series*, 2020(1), 1–53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>
- Fodstad, L. A., & Thomassen, M. M. (2020). I litteraturlaboratoriet: Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 86–106. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(4), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Gourvennec, A. F. (2017). "Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktorsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at lese*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels forlag.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdydaktikk* (2 uppl.). Gyldendal Akademisk.
- Levine, S., Hauser, M., & Smith, M. W. (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Teaching: Practice & Critique*, 21(2), 192–208. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2021-0021>
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts: Affective evaluation, salience, and literary interpretation. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>
- Malmgren, L.-G. (1984). *Den konstiga konsten: En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Studentlitteratur.
- Nissen, A. (2024). *Nordic literature instruction* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. DiVA. <https://doi.org/10.59217/erfa5094>
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. I M. Nystrand (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom* (ss. 1–29). Teachers College Press.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Rabinowitz, P. J., & Bancroft, C. (2014). Euclid at the Core: Recentering Literary Education. *Style*, 48(1), 1–34. <https://doi.org/10.5325/style.48.1.0001>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>

- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:171585/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket. (2019). *Pisa 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=5347>
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction: A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur: Forståelse og fortolkning*. Alinea.
- Torell, Ö. (2001). Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/00313830120096770>
- Torell, Ö. (Red.). (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora, Mithögskolan.