

Gymnasieskola

Modul: Perspektiv på litteraturundervisning
Del 7: Litteratursamtal

Litteratursamtal

Katarina Eriksson Barajas, Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Linköpings universitet

Litteratursamtalet i sin ideala form innebär lärande genom dialog. Elevernas erfarenheter möter lärarens och tillsammans skapar man insikter om litteraturen men också mönster för hur man kan arbeta med litteratur på ett betydelseskapande sätt. Större så kallade korrelationsstudier, det vill säga studier som undersöker samband mellan olika undervisningsmodeller och elevresultat, har visat att en undervisning med öppna och utmanande frågor/uppgifter, som följer upp elevernas svar, leder till en högre läsförståelse hos eleverna. Kvalitativa studier visar att lärare med stöttande strategier, till exempel genom att be elever utveckla sina svar eller be dem tydliggöra sina tankegångar, kan få elever att komma längre i sin texttolkning (Tengberg, 2016, s. 41-43). Mycket talar således för att samtal om texten har en positiv inverkan på läsförståelse, elevers tolkningsförmåga och arbete med skönlitteratur. Litteratursamtalet är för närvarande kanske den mest använda metoden för att skapa en arena där lärarens och andra elevers erfarenheter och kunskaper om litteratur kan utgöra modell för elevernas lärande. Många lärare har säkert redan en betydande erfarenhet av att hålla litteratursamtal. I denna artikel är avsikten att särskilt visa på hur en medveten användning av litteratursamtal kan vara ett medel dels för att introducera eleverna i olika aspekter av litterär analys, dels få dem att reflektera över existentiella och samhällsrelaterade frågor med hjälp av litteraturen.

Den första bekanskapen med det medvetna bok- eller litteratursamtalet görs för många genom engelsmannen Aidan Chambers (1934-). Med sin bakgrund som både ungdomsförfattare och lärare, formulerade han ett antal vägledande principer för hur ett sådant bör genomföras för att ha en god effekt. På svenska presenterar han sina tankar i samlingsvolymen *Böcker inom och omkring oss* (2011). Chambers vill att boksamtalen i skolan, till skillnad från de samtal om böcker som eleverna spontant kan föra sinsemellan, ska vara strukturerade och leda eleven till en medvetenhet om det lästa. Det ska således inte baseras på subjektivt tyckande utan läraren kan med genomtänkta aktiviteter i en genomtänkt läsmiljö skapa reflekterande läsare. Nyckeln till läsandet ligger i att man samtalar om det man läst (Chambers, 2011, s. 134). Chambers modell förknippas kanske främst med litteraturundervisning i grundskolan, men strukturerade samtal om litterära texter, som här kommer att benämnas litteratursamtal, har även en plats på gymnasiet.

I syftet för ämnet svenska framgår bland annat att eleverna ska använda litteraturvetenskaplig terminologi och teori för tolkning och analys och att ämnet ska ge dem träning i

Gymnasieskola

självinsikt och empati genom skönlitteratur och film. Dessa två områden är exempel på sådant som kan vara lämpligt att bearbeta i litteratursamtal.

I de följande avsnitten ska en genomgång av aktuell forskning göras och därefter konkretiseras forskningen genom några exempel på hur ett litteratursamtal kan organiseras.

Litteratursamtalens innehåll och fokus

Samtalet är på ett sätt grunden för det mesta av vårt lärande. Sokrates lärde ut genom samtal. Han benämnde själv sin metod *maïentiké*, som betyder födelse- eller barnmorskekonst. Den gick ut på att läraren/Sokrates lockade kunskapen ur sin elev/motståndare på ett sådant sätt att kunskapen eller insikterna framstod som personens egna. Dessa fick då en högre och starkare sanningshalt för den som blivit upplyst av Sokrates lärande eller argumentation. Hur denna metod fungerar ser vi konkret i Platons dialoger där Sokrates genom ett dialektiskt samtal hjälper sin elev/motståndare att ”föda fram” insikt och förståelse. Ett idealt litteratursamtal är eller bör vara besläktat med det sokratiska samtalet: det ska lära genom elevens aktiva medverkan.

Dagens intresse för bok- och litteratursamtal kan troligen förklaras av att metoden passar väl in i de pedagogiska synsätt som utgår från att kunskap skapas i dialog i sociokulturellt situerade sammanhang. Vi kan se detta som ett försök till uppbrott från en undervisning med initiativ, respons och evaluering som dominerande interaktionsmönster¹, det vill säga att läraren ställer frågor, får svar och sedan värderar svaren. Denna modell kan i och för sig vara effektiv men kan också dölja eller försvåra verkligt lärande, då eleverna lär sig att svara rätt utan att alltid ha lärt sig något. Samtalet däremot, när det fungerar, engagerar eleven i det egna lärandet. Olga Dysthe har genom inspiration av bland andra Vygotskij och Bakhtin formulerat utgångspunkter för en dialogisk undervisning (Dysthe, 1996) som fått stort inflytande. Något förenklat innebär denna att läraren inte ska överföra eller förmedla färdigförpackad kunskap utan i samarbete och dialog med eleverna bygga och skapa kunskap. Didaktiskt innebär det en balansgång för läraren mellan att å ena sidan bjuda in eleverna, fånga dem, få dem intresserade utifrån deras egna insikter, erfarenheter och begrepp och, å den andra, utveckla deras förståelse och reflektion inom ett begrepps- och erfarenhetsområde som han eller hon behärskar bättre. Samtalet bör inte bli föreläsning och frågor bör inte bli förhör. Rädslan för detta får dock inte resultera i att läraren – om vi återknyter till litteratursamtal – låter samtalet stanna vid en diskussion enbart byggd på elevernas erfarenhet, vilket kan leda till att det avsedda lärandet uteblir.

¹ I denna artikel går vi inte igenom olika modeller för textsamtal (t.ex. RT och QtA), vilka har utarbetats för olika texttyper och är allmänt hållna, utan fokuserar på samtal om skönlitterära texter.

Gymnasieskola

Samtal är dock ett vitt begrepp och kan genomföras på många olika sätt. Ser vi på faktiskt praktiserad litteraturundervisning har forskningen urskiljt olika samtalsgenrer, det vill säga olika mer eller mindre medvetna strukturerade format för hur litteratursamtal genomförs, som lärare och elever inordnar sig i och förhåller sig till. Hultin (2006) urskiljer med utgångspunkt i en kvalitativ undersökning som hon genomfört, fyra genrer av litteratursamtal. Hultin följer fyra olika lärare som var och en representerar en genre. Dessa benämner hon det undervisande förhöret, det textorienterade samtalet, det kultur- och normdiskuterande samtalet och det informella boksamtalet. Dessa har olika syften:

- Det undervisande förhöret har som syfte att förmedla och fastställa säker kunskap samt att kontrollera elevernas kunskap och förståelse av det lästa.
- Det textorienterade samtalet har som syfte att tolka och analysera texter och att hos eleven skapa en fördjupad förståelse för texten. Eleverna ska uppmuntras att verbalisera sina egna tankar, ståndpunkter och tolkningar.
- Det kultur- och normdiskuterande samtalet är inriktat på att göra jämförelser mellan och problematisera olika kulturella fenomen och normer inom såväl den svenska kulturen som andra kulturer.
- Det informella boksamtalet har som syfte att väcka läslust och att utvidga elevernas litterära repertoar.

Vad gäller kommunikationsmönster präglas *det undervisande förhöret* av att läraren ställer retoriska frågor, det vill säga frågor som ställs utifrån lärarens föreställning om vad som är det rätta svaret, håller miniföreläsningar och tillsammans med eleverna i viss dialog kommer fram till ett svar på den retoriskt ställda frågan. De tre övriga samtalsgenrer präglas av att frågorna är icke-retoriska, det vill säga att läraren inte ställer frågor utifrån en egen föreställning om vad som är ett rätt svar, och samtalen är dialogiska, det vill säga att både elever och lärare anknyter till sådant som sagts i samtalet för att tillsammans komma fram till gemensamma tolkningar och iakttagelser.

Litteraturundervisningens samtalsgenrer, så som de framställts av Hultin, domineras till stor del av lärarens röst. Det är läraren som ställer frågorna, som antingen är retoriska, det vill säga sådana frågor som läraren vet svaren på men ställer för att aktivera eleverna, eller icke-retoriska, det vill säga där läraren faktiskt vill ha en upplysning, ståndpunkt eller värdering av eleven. Läraren har, enligt Hultin, också ofta stort talutrymme genom miniföreläsningar och kompletterande utläggningar. En reflektion som kan göras utifrån denna undersökning är lärarens uppgift är att lära ut och att läraren har det professionella ansvaret för klassrumsaktiviteterna. Det finns dock en risk att ett lärande där eleverna aktivt bidrar till kunskapsutvecklingen riskerar att ställas åt sidan för ett mer rutiniserat frågande och svarande om inte läraren är medveten om sin dominans.

Vi bör komma ihåg att dessa resultat bygger på en begränsad undersökning som intresserat sig för samtalsgenrer överlag i litteraturundervisningen. Oavsett representativitet får vi dock

Gymnasieskola

analytiska verktyg för att diskutera samtalets roll i litteraturundervisningen och vad olika samtalsgenrer har för inverkan på litteraturens plats och status i undervisningen. I fortsättningen ska vi i första hand uppehålla oss vid det textorienterade respektive det kultur- och normdiskuterande samtalet.

Läsarter i litteratursamtal

Det textorienterade litteratursamtalet tycks mot ändå vara den undervisningsform inom litteraturundervisningen som lämpar sig bäst för att utifrån elevens perspektiv, erfarenheter och läsupplevelser börja utveckla en förmåga för litterär reflektion och bekantskap med litteraturvetenskapliga begrepp och perspektiv. Någon bred forskning, som mer specifikt visar vilka läs- och tolkningsförmågor som kan tänkas utvecklas och hur samtalen påverkar elevernas reception av enskilda litterära verk, är däremot svår att finna. Trots en mångfald amerikanska studier som behandlar just litteratursamtal står vi oss tämligen slätt, då dessa i första hand mäter aktiviteter och processer i litteratursamtalen, exempelvis hur mycket läraren respektive eleverna talar och vilken typ av inlägg som görs (Tengberg, 2011, s. 35-38).

Inom den svenska forskningen har det dock gjorts ett antal undersökningar som helt eller delvis behandlar kvalitativa aspekter av litteratursamtalet. Vad som kan synas vara ett problem är att eleverna kan vara motsträviga att bidra till samtalet om de inte mer direkt känner igen sig själva eller sin livssituation i den text som diskuteras (jfr. Asplund, 2010). För diskussionen kan detta få till följd att den främst rör textens trovärdighet eller de skildrade personernas dåliga och bra egenskaper (Elmfeldt, 1997, s. 318; Eriksson Barajas, 2002, s. 44). Hur får man litteratursamtalet att också få ett innehåll som bidrar till att utveckla elevernas litterära kompetens? En väg är att skaffa sig en djupare kännedom om textens olika delar och betydelsebärande element och strukturer. Vilka olika läsningar kan tas upp i ett litteratursamtal?

En undersökning (Tengberg, 2011) av svenska litteratursamtal i årskurs åtta och nio finner sex olika typer av innehåll (läsarter) i litteratursamtalen i klassrummet. Med läsart menas, lite enkelt uttryckt, sätt att läsa, det vill säga vad man väljer att lyfta fram i en text eller vilket perspektiv man har på en text. I undersökningen definieras läsarter som ”de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten.” (Tengberg, 2011, s. 193 f.). Det är således inte bara tolkningen av en given ”objektiv” text som utgör läsarten utan även hur texten görs synlig, blir till, som läsartsbegreppet inrymmer. Tengbergs identifiering av olika läsarter kan hjälpa läraren att välja olika fokus för litteratursamtalet.

Den första, och mest förekommande läsarten är den *handlingsorienterade läsarten*. Vid denna läsart utreds berättelsens handlingsförlopp och samtalet ägnas åt att ”skaffa en direkt (eller bokstavig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstituerar den fiktiva världen” (Tengberg 2011, s. 197). Den *betydelseorienterade läsarten*, som är nästa läsart, utgörs av de delar i samtalen som försöker finna betydelser och tematiker som så att säga ligger utanför den bokstaviga betydelsen. Till dessa kan läggas de samtalsavsnitt som ger uttryck för den *värderingsorienterade läsarten*. De värderande inslagen i denna läsart

Gymnasieskola

kan gälla etisk kritik rörande i berättelsen ingående karaktärer eller estetiska omdömen om verkets kvalitet. Den *subjektsorienterande läsarten* karakteriseras av att eleven explicit i samtalen kopplar personliga erfarenheter och upplevelser till texten. Fokus ligger ”på det läsande subjektets inlevelse och respons” (Tengberg 2011, s. 216). De delar av litteratursamtalen som handlar om vad författaren haft för avsikt eller mening med sitt verk är exempel på den *intentionorienterande läsarten*. Den sjätte och sista läsarten benämns den *metakognitiva läsarten*. Dessa delar av litteratursamtalen riktar uppmärksamheten mot det egna läsandet av texten. Hur har texten påverkat läsaren? Hur har de själva påverkat konstruktionen av den text som diskuteras?

Det finns ingen hierarkisk ordning mellan läsarterna, men den handlingsorienterande är den som bildar utgångspunkt för de andra (Tengberg 2011, s. 231). Det är också den som tar störst plats i samtalen och därmed det som bestämmer vilken typ av text som skapas i samtalen. Genom att fastställa handlingen (jfr. artikeln i del 6) skapas en gemensam syn på vad som är den litterära textens huvudsakliga innehåll och på ett sätt också vilken text som ska diskuteras.

Från den handlingsorienterande läsarten kan man gå vidare till någon eller några av de andra. I det följande ska några sådana inriktningar behandlas.

Litteratursamtalets fokus och inriktning – några exempel

Ett litteratursamtal kan således användas i en rad olika syften. Såväl innehåll som form påverkas av syftet, som kan, och bör, variera beroende på text, elevgrupp och lärandemål.

Textens litterära aspekter och användning av litterära begrepp

Johansson (2015) visar i en komparativ studie att svenska gymnasieelever ofta stannar i ett handlingsreferat och kan ha svårt att ta sig vidare från detta. Det är därför viktigt att läraren leder samtalet vidare om lärandemålen i ämnesplanen ska realiseras. Vad gäller handlings-, betydelse- och intentionsinriktade läsarter kan läraren ha skapat sig en uppfattning om texten, en så kallad didaktisk läsart, som han eller hon tar med sig in i samtalet som en mall för vilken text som bör etableras som en grund för samtalet: Vilken är handlingen? Vilka är huvudpersonerna? Vad är temat? Vad ville författaren säga? Kan sedan samtalet leda över till utsagor om värderings- och subjektsorienterade samt metakognitiva läsarter innebär detta att *eleverna* bidrar till konstruktionen av texten (jfr. även artikeln i del 5) på ett sätt som går utöver det som läraren kunnat förbereda. Då är det deras iakttagelser och engagemang som kommer i första hand och de blir delaktiga i arbetet med den litterära texten (Tengberg 2011, s. 304 f.).

För att samtalet ska leda vidare krävs dock att läraren har erbjudit verktyg i form av litteraturvetenskapliga begrepp och analysmodeller. Vid olika tillfällen kan det bli aktuellt med olika modeller. Eleverna behöver dessa modeller och begrepp för att kunna göra och presentera sina analyser och tolkningar. Ett upplägg kan till exempel vara att läraren går igenom relevant litterär terminologi innan läsningen och att en uppgift blir att applicera termerna på texten. I litteratursamtalen kan sedan läraren komplettera med relevanta termer när eleverna diskuterar, om uppenbara begrepp inte används. Johansson (2015) har i sin

Gymnasieskola

studie av litteraturkompetens bland svenska och franska gymnasieelever visat att svenska elever är bättre på att göra egna tolkningar av skönlitteratur än de franska men att de franska är betydligt bättre på att använda litteraturvetenskapliga begrepp. Här finns stor potential för de svenska eleverna och svensk litteraturundervisning. Genom att de redan behärskar den mer avancerade uppgiften, att producera tolkningar, kan de utan alltför stor möda fås att använda litteraturvetenskapliga begrepp i sina tolkningar. Detta leder också eleverna tillbaka in i texten snarare än bort ifrån den.

Litteratursamtalet kan användas för elevernas litteraturvetenskapliga utbildning och utifrån ämnets centrala innehåll skulle syftet med ett litteratursamtal kunna vara att applicera litteraturvetenskapliga begrepp på en dikt eller att anlägga ett visst teoretiskt perspektiv på en roman. Man kan också tänka sig att litteratursamtal används som organisatorisk grund för att ta sig igenom en viss epok – eleverna läser olika texter ur samma tid eller från en viss del av världen och talar om dem i grupp. Flera verk från samma område kan läsas och bilda utgångspunkt för samtal. Ytterligare varianter är att texter som visat sig särskilt gynnsamma för samtal om existentiella frågor läses för att sedan diskuteras gruppvis. Ett annat sätt att läsa väl är att kunna använda litteratur som utgångspunkt för att diskutera värdegrundsfrågor.

Utmanande och reflekterande samtal

Eftersom litteratur ofta handlar om existentiella frågor har litteratursamtal stor potential att utgöra grund för värdegrundsarbete. Att tillsammans diskutera en text som alla har läst gör att eleverna får öva sig i att argumentera för sin ståndpunkt i värdegrundsfrågor och fördjupa och förklara de tankar som litteraturen väcker. Eventuella stereotypa föreställningar kan synliggöras, diskuteras och utmanas i litteratursamtalen.

Gruppsamtal utifrån en läst text utgör naturliga tillfällen att diskutera värdegrundsfrågor, men det är viktigt att vara medveten om vilka föreställningar och normer det är som manifesteras i samtalen. I studier av läsecirklar på grundskolan (Eriksson Barajas, 2002, 2012) visade det sig till exempel att genus ofta förekom i dessa; lärare och elever talade om ”killen”, ”flickor”, ”mamman” etcetera, och diskuterade lämpligt uppförande för sådana genusmarkerade kategorier. Det hände att både lärare och elever orienterade mot genus i traditionella och ibland stereotypa termer. Eleverna gjorde det ibland delvis ledda dit av lärarens frågor. I många fall fanns ett generationsmönster genom att eleverna respektive lärarna tenderade att anlägga mindre traditionellt tänkande när de talade om den egna åldersgruppen. Dessa resultat är troligen överförbara också till gymnasieskolan och de litteratursamtal som diskuteras här.

Utöver genusperspektiv är till exempel postkoloniala perspektiv, det vill säga en kritisk granskning av kolonialismens arv, användbara i litteraturanalyser och värdegrundsdiskussioner. I en sådan analys kan lärare och elever tillsammans fundera över hur kolonialismens föreställningar om ”den andre” fortsätter utöva inflytande även i samtiden. Analysen kan till exempel synliggöra hur stereotyper skapas med hjälp av att kontraster ställs upp mellan

Gymnasieskola

”dom” och ”vi”. För läraren är det en utmaning som kan vändas till en möjlighet att till exempel läsa en text där sådana stereotyper förekommer men i analysen och samtalet hjälpa eleverna att få syn på och problematisera de uppfattningar som framkommer i texten.

Om litteraturundervisningen och samtalen utgår ifrån olika teoretiska perspektiv – till exempel postkoloniala och feministiska – ges eleverna redskap att kunna analysera texter och bli kritiska läsare, samtidigt som de ges möjlighet att tillsammans reflektera över frågor som rör normer, makt och identitet.

Att organisera ett litteratursamtal

Vi har konstaterat att litteratursamtal kan användas till en rad olika saker. Därför är tydlighet i vad litteratursamtalet har för syfte viktigt att klargöra både för en själv som lärare och för eleverna. Tidigare forskning visar att tydlighet och renodling är viktigt på många plan. Karolina Wirdenäs (2014, s. 104) visar till exempel i en analys av samtalet som stöd för lärande av både samtalsförmåga i allmänhet och av skönlitterär kompetens, att ”det gäller att styra lagom och att ge det stöd som krävs för att kunna nå det mål man har”. Att leda ett litteratursamtal och ”styra lagom” kan vara en ganska svår uppgift och vikten av noggranna förberedelser kan inte nog betonas. I själva samtalet krävs både uppmärksamhet och lyhördhet och förmåga att följa de spår som eleverna tar upp, samtidigt som man inte förlorar syftet med samtalet ur sikte. Det betyder att man både ska lyssna på de uppslag eleverna kommer med och följa sin egen plan. Förmågan att lyssna är minst lika viktig som förmågan att ställa frågor.

Genom att föra in elevernas personliga, och till och med privata, livsvärldserfarenheter i en pedagogisk kontext, överskrider lärarna ibland gränsen mellan offentliga och privata angelägenheter. Delvis beror det på att vuxna inte alltid förstår vad som är känslig eller okänslig information för eleverna. Det som en tonåring uppfattar som känslig eller till och med konfidentiell information kan förefalla vara helt oproblematisk information för en vuxen. Diskussioner om personliga erfarenheter i boksamtal riskerar därför att bli överdrivet påträngande. I de studerade läsecirkelarna (Eriksson Barajas, 2002, 2012) i grundskolan kan det utläsas i elevernas motstånd mot särskilda områden, till exempel frågor om vilka uppgifter man hjälper till med hemma. Stig-Börje Asplunds (2010) avhandlingsstudie om litteratursamtal på gymnasiet fordonsprogram visar på samma fenomen; deltagarna, som samtliga var pojkar, ville inte vara personliga i samtalen.

Litteratursamtalet kan organiseras på många olika sätt. Att samtala om en läst skönlitterär text direkt i helklass är kanske enklast rent praktiskt men det riskerar att inte bli ett särskilt utvecklande samtal där alla får komma till tals. Vanligare – och att rekommendera – är därför att samtalen först sker i mindre grupper. Det är en ofta effektiv metod att låta eleverna förbereda sig enskilt innan samtal med andra påbörjas. Dessa förberedelser kan se ut på olika sätt. Bommarco (2006) förespråkar användande av loggböcker, något som också lyfts fram i filmen till denna del. I loggböckerna får eleverna möjlighet att bearbeta det de läst och på så sätt kommer de förberedda till samtalet. Parsamtal eller samtalet i mindre grupp kan utgå ifrån anteckningarna i loggboken eller ifrån lärarens skriftliga diskussionspunkter.

Gymnasieskola

Då får eleverna möjlighet att ventilera sina åsikter innan de tas upp i helklass. I filmerna till del 5 och 6 syns också exempel på lärare som arbetar på detta sätt.

Ett problem med litteratursamtal i mindre grupper är att läraren inte kan vara närvarande i alla grupper hela tiden. Det kan delvis lösas genom den modell som föreslås ovan, men ibland vill man fördjupa samtalet med ett fåtal elever åt gången. Det kräver tid och planering, eftersom de elever som inte deltar i samtalet just då måste ha andra meningsfulla uppgifter att sysselsätta sig med under tiden. Det går dock att hitta på skrivuppgifter som också hjälper eleverna att bearbeta det lästa. Lärarens närvaro är viktig men det innebär inte heller att läraren alltid måste vara samtalsledare i litteratursamtalet. Med rätt förberedelser och med mycket träning kan eleverna också skolas in i den rollen (jfr. filmen i denna del). Genom att använda ljudinspelningar kan också samtalen användas i den formativa eller den summativa bedömningen.

Tengberg (2011, s. 297) menar att forskningen pekar på att fördelarna med litteratursamtal framför andra klassrumsaktiviteter är att de ”har möjlighet att göra eleverna till aktiva deltagare i tolkningsprocessen och därmed delaktiga i produktionen av kunskap”. Litteratursamtals förtjänster summerar Tengberg på följande sätt:

Samtalet om en gemensamt läst text kan skapa goda möjligheter att uppmärksamma elever på varierande principer för analys och tolkning och på hur skiftande förväntningar hos läsaren inverkar på läsoplevelsen. Det kan också ge eleverna utrymme att pröva och växla mellan olika läsarter och lässtrategier i syfte att göra dem mer medvetna om sin egen läsroll. (Tengberg, 2014, s. 80-81)

Att arrangera litteratursamtal innebär både utmaningar och möjligheter. Att tillsammans diskutera en bok som alla har läst utgör också en möjlig arena för att låta elever få öva sig i att använda litteraturvetenskapliga begrepp och teorier i analys och tolkning av skönlitteratur. Om det används på ett klokt och genomtänkt sätt kan således litteratursamtalet leda till att elevernas litterära medvetenhet utvecklas samtidigt som de tränas i läsning, analys och samtalsförmåga.

Referenser

- Asplund, Stig-Börje. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling*. (Doktorsavhandling), Karlstads universitet.
- Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog : en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola :.
- Chambers, Aidan. (2011). *Böcker inom och omkring oss* (Vol. Ny, rev., utg.). Huddinge: X Publishing.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster : om litteratur, genus och lärarskap*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Eriksson Barajas, Katarina. (2002). *Life and fiction : on intertextuality in pupils' booktalk*. Linköping: Tema Barn, Univ.

Gymnasieskola

- Eriksson Barajas, Katarina. (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Maritha. (2015). *Läsa, förstå, analysera : en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Doktorsavhandling), Linköpings universitet.
- Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stenag: Brutus Östling bokförlag.
- Tengberg, Michael. (2014). Texten, läsarna och samtalet. In Ann Borglind, Per Holmberg, & Anna Nordenstam (Eds.), *Mötesplatser - texter för svenskämnet* (s. 67-83). Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, Michael. (2016). Teoretisk bakgrund. In Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg (Eds.), *Läsa mellan raderna* (s. 25-59). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Wirdeñäs, Karolina. (2014). Samtal som lärandestöd. In Ann Borglind, Per Holmberg, & Anna Nordenstam (Eds.), *Mötesplatser - texter för svenskämnet* (s. 85-107). Lund: Studentlitteratur.