



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Den omätbara litteraturundervisningen

– om svensklärares ämnesförståelse och kraftfulla professionskunskap

Christina Olin-Scheller, ph.d., professor, Karlstad Universitet
Martin Stolare, ph.d., professor, Karlstad Universitet
Sofia Wijkmarm, ph.d., professor, Karlstad Universitet

Abstract

En ständigt aktuell, och komplex, fråga handlar om litteraturundervisningens kunskapsinnehåll samt hur elevernas lärande av detta innehåll ska mätas och bedömas. Med ett specifikt fokus på gymnasieskolan, undersöks i denna artikel, med utgångspunkt i begreppen kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap, litteraturundervisning i ett skollandskap präglad av en mätbarhetsdiskurs. Det empiriska materialet består av fyra svensklärares samtal under en forskningscirkel kring platsbaserat läsande. Ett särskilt fokus är lärarnas ämnesförståelse och uppfattningar om kunskapsinnehållet i litteraturundervisningen samt hur detta kan förstås som aspekter av undervisningens kvalitet. Våra resultat visar att lärarnas kraftfulla professionskunskap handlar om undervisningspraktiker som präglas av litteraturläsningens öppenhet och att stötta eleverna i att hitta strategier där de kan bygga litterära föreställningsvärldar. Utsagorna visar att elevernas kunskapsutveckling behöver värderas över längre tid, för att kunna urskilja en progression i litteraturläsning. Den kraftfulla professionskunskapen handlar också om att kunna hantera och utmana elevernas tidigare erfarenheter i tolkande undervisningsaktiviteter och att bygga undervisningen på akademisk kunskap som behöver anpassas och transformeras till klassrummet. Den handlar dessutom om att kunna navigera i ett spänningsfält där litteraturundervisningens kunskapsstruktur står i kontrast mot den överordnade kunskapsstruktur de möter i sin skolvardag där mätdiskurser fragmentiserar elevernas litteraturläsning.

Introduktion

Frågor om litteraturundervisningens kunskapsinnehåll samt hur elevernas lärande av detta innehåll ska mätas och bedömas, är en komplicerad fråga som diskuteras både i Sverige och i våra nordiska grannländer (ex. Oksbjerg, 2024; Sundby & Rødnes, 2023; Grünthal et al., 2022; Myren-Svelstad & Grüters, 2022; Larsson, 2021; Gabrielsen et al., 2019; Wintersparv et al., 2019; Smidt, 2018). Litteraturundervisningens kunskapsinnehåll är en ämnesdidaktisk fråga där lärarens ämnesförståelse blir central (Shulman, 1987). Med ämnesförståelse avses lärarens uppfattning om innehåll och undervisningsmetoder, vilka återspeglar uppfattningar om undervisningens och ämnets vidare syfte (Olsson, 2016; Berg, 2014; Knutas, 2008). För att förstå vad lärare ”gör” med litterära texter i klassrummet och i förlängningen vad eleverna erbjuds att lära sig, är ett fokus på ämnesförståelse centralt. Ämnesförståelsen är seg, men inte statisk och förändras över tid. Detta innebär att den behöver studeras empiriskt i ett konkret didaktiskt sammanhang, inte minst för att uppmärksamma aktuella trender och tendenser i undervisningspraktiken. Ett sådant konkret sammanhang är därför i fokus för vår artikel där vi bygger vår analys på en forskningscirkel där fyra gymnasielärare i svenska och tre forskare utvecklande undervisning där skönlitteratur utgjorde utgångspunkten för att diskutera frågor om hållbarhet.

På vilket sätt ett ämnes kunskapsinnehåll erbjuds eleverna, är något som det senaste dryga decenniets diskussion om powerful knowledge, kraftfull kunskap, har aktualiserat (Gericke et. al., 2018; Young & Muller; 2010; Young, 2008). Diskussionen om detta begrepp anknyter till idén om ämnets och undervisningens långsiktiga mål. Den bakomliggande tanken är att om skolan ska ha ett kompensatoriskt uppdrag och sträva efter att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. – vilket enligt den svenska skollagen (SFS 2010:800, 1 kapitlet §4) är fallet – måste undervisningen erbjuda eleverna sådan kunskap som inte finns tillgänglig infor-mellt i samhället. Eleverna behöver få möta specialiserad akademisk kunskap. Poängen är med andra ord att undervisningens innehåll måste göra det möjligt för elever både att lära sig sådant som tar dem förbi en vardagsförståelse, och att bli inspirerade att tänka kring saker som de annars inte skulle ha tänkt (Young, 2008). Studier av litteraturundervisning i Sverige, pekar på att litteraturens plats och roll som kunskapskälla i svenskämnet har marginaliserats (Erixon & Löfgren, 2018; Graeske, 2015; Lundström, et al., 2011).

“ Studier gör också gällande att denna utveckling har kopplingar till det som beskrivs som en pågående ”läskris” bland unga.

Detta har skett i takt med en ökad mätbarhetsdiskurs där litteraturläsning får svårt att hävda sig (Wintersparv, 2021; Borsgård, 2021; Nordberg, 2017). Denna diskurs ligger i linje med en utveckling mot den styrning som ofta benämns New Public Management (Brante, 2014), som utbildningspolicyn i Sverige och i andra länder genomgått sedan 2000-talets början. Enligt dess logik ska kunskaper kunna vägas, mätas, och utvärderas – och framförallt kvantifieras (Borsgård 2021). Studier gör också gällande att denna utveckling har kopplingar till det som beskrivs som en pågående ”läskris” bland unga (Nordberg, 2017; Nordlund & Svedjedal, 2020). Mot bakgrund av detta är därför en angelägen fråga i vilken utsträckning specialiserad kunskap om litteraturläsning är synlig i dagens litteraturundervisning.

För att fördjupa förståelsen för uppfattningar om kunskapsinnehållet och litteraturundervisningens villkor i dagens svenska skola, behöver svensklärares ämnesförståelse och hur den kan beskrivas och förstås i relation till kraftfull kunskap, studeras empiriskt. Med ett didaktiskt fokus kan lärares ämnesförståelse kopplas till deras professionskunskap, det vill säga de kunskaper och förmågor att kunna organisera undervisningssituationer som ger elever möjlighet till lärande av ett innehåll. I centrum här hamnar lärares förmåga att hantera olika situationer på ett sådant vis att undervisningen genomsyras av vad Hudson (2018) beskriver som god epistemisk kvalitet (*epistemic quality*). De didaktiska överväganden och val som lärare gör för att undervisningen ska innefatta god epistemisk kvalitet kan beskrivas som kraftfull professionskunskap (*powerful professional knowledge*, Furlong & Whitty, 2017). Denna kunskap är alltså av stor betydelse för vilken förståelse som eleverna får möjlighet att tillägna sig genom undervisningen. Med ett specifikt fokus på litteraturundervisning i gymnasieskolan, undersöker vi i det följande några perspektiv på kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap i relation till svenskämnet i ett skollandskap präglat av en mätbarhetsdiskurs. Syftet är att fördjupa kunskapen om svensklärares ämnesförståelse i relation till uppfattningar om litteraturundervisningens kunskapsinnehåll. Våra forskningsfrågor är:

- Hur kan lärarnas ämnesförståelse beskrivas?
- Vilket kunskapsinnehåll i litteraturundervisningen beskriver lärarna som viktigt att eleverna lär sig?
- Vilka utmaningar i undervisningspraktiken framträder?

“ Det som anses som kraftfull och betydande kunskap förändras över tid och varierar mellan olika sammanhang.

Tidigare studier

Över tid har flera studier om ämnesförståelse i relation till litteraturundervisningen inom svenskämnet gjorts (ex. Wintersparv, 2021; Larsson, 2021; Persson, 2012; Knutas, 2008; Schüllerqvist, 2008; Hultin, 2003; Malmgren, L-G., 1997; Malmgren, G., 1992). Merparten av dessa har haft målsättningen att systematisera uppfattningar om ämnet i kategorier som pekar på olika ideologiska riktningar, snarare än att diskutera lärares ämnesförståelse i relation till undervisningens epistemiska kvalitet och möjligheten för eleverna att utveckla kraftfulla kunskaper om och i litteraturläsning. Uppfattningar om ämnesförståelse och litteraturundervisning har också studerats i en nordisk kontext (ex. Grünthal et al., 2022; Krogh, 2017; Myren-Svelstad & Grütters, 2022; Fodstad & Gagnat, 2019; Gabrielsen et al., 2019).

Alla skolämnen har mer eller mindre starka kopplingar till akademiska discipliner och begreppet kraftfull kunskap belyser vikten av att undervisningen uppmärksammar den specialiserade kunskap som det akademiska ämnet innefattar (Young, 2008; Young & Muller, 2010). Det går dock att problematisera i vilken utsträckning den akademiska disciplinen ska vara en förebild för skolämnet och om dess praktik är något som elever ska tillägna sig (Talbot, 2024; Hudson, et al., 2023; Stolare, 2024). Senare studier av Muller & Young (2019) visar att begreppet kraftfull kunskap utgår från de naturvetenskapliga ämnena och det Bernstein (2000) beskriver som dessa ämnens vertikala, hierarkiska kunskapsstruktur, snarare än den horisontella strukturen som återfinns inom de humanistiska ämnena. Yates (2018) uppmärksammar att när kunskap inom de humanistiska ämnena studeras, måste man ta hänsyn till att frågorna har en mer föränderlig och social karaktär där kontexten spelar en stor roll. Det som anses som kraftfull och betydande kunskap förändras över tid och varierar mellan olika sammanhang. Den initialt skarpa motsättningen mellan objektiva sanningar och sociala intressen som Young & Muller (2010) uttryckte, är därför problematisk att använda inom humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen (se också Talbot, 2024; Sundby & Rødnes, 2023; McLean Davies 2022; Grünthal et al., 2022). White (2018; 2019) beskriver utmaningar med att definiera "core concepts" i discipliner och skolämnen utanför naturvetenskap och matematik. Han hävdar exempelvis att historia inte inkluderar ett system av sammanhängande begrepp och att L1-undervisningen använder vardagliga begrepp snarare än vetenskapliga. Dessa skillnader, menar White, innebär stora svårigheter att hitta en gemensam grund för att definiera kraftfull kunskap baserad på begreppsmässigt sammanhängande strukturer. Det är därför av intresse att empiriskt fördjupa kunskapen om vad kraftfull kunskap kan innefatta i relation till ett humanistiskt präglat kunskapsinnehåll, som exempelvis litteraturundervisningen.

“ De flesta av lärarna lyfte fram att läroplanen snarare vägledde dem i *hur* de skulle undervisa än *vad* de skulle undervisa.

Tidigare studier om kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap lyfter i huvudsak andra skolämnen än L1. Maude (2018) har studerat geografiämnet, Yates & Millar (2016) ämnet fysik, McPhail (2017) musik och Chapman (2021) respektive Nordgren (2017) har från olika perspektiv belyst ämnet historia. I två specialnummer av de svenska tidskrifterna *Forskning om undervisning och lärande* (2023) och *Utbildning & Lärande* (2023), utforskas kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Vidare har Hudson et al. (2022a; 2022b) i två antologier lyft fram frågor om kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap i relation till ämnesdidaktiska perspektiv i olika länders utbildningskontexter.

I vår studie riktas intresset i huvudsak mot kunskapsinnehållet i litteraturundervisningen och hur detta kan förstås som aspekter av undervisningens kvalitet. Några få tidigare studier med fokus på kraftfull kunskap och litteraturundervisning finns. Talbot (2024) diskuterar, utifrån en curriculum-tradition, spänningen mellan det akademiska ämnet och skolämnet L1 (engelska) i relationen till kraftfull kunskap. Vidare visar McLean Davies (2022) att nyutexaminerade lärare i L1 (engelska) gärna pratar om värdet och syftet med litteraturundervisningen, samtidigt som de är både ovilliga och obekväma med att använda ordet “kunskap” när det gäller litteraturundervisningen. Grünthal et al. (2022) lyfter utifrån en finsk kontext att – även om det finns utmaningar med att beskriva vad kraftfull kunskap är inom litteraturundervisningen – handlar denna om att behärska ett kritiskt tänkande. Eliott (2025) använder begreppet i relation till litteraturundervisning med specifikt fokus på dess potential för en undervisning som innefattar frågor om kanon, ras och nationalitet. I en norsk L1-kontext har Sundby och Rødnes (2023) undersökt hur gymnasielärare resonerar kring litteraturundervisningen i samband med implementeringen av en ny läroplan, och diskuterar i samband med detta föreställningar om kraftfull kunskap. Sundby och Rødnes visar att norsklärarna i huvudsak inte uppfattade att ämneskunskap uttrycks explicit i den norska L1-läroplanen, och de flesta av lärarna lyfte fram att läroplanen snarare vägledde dem i *hur* de skulle undervisa än *vad* de skulle undervisa. Sammantaget gör detta att, i relation till läroplanens mål, tonas den kraftfulla specialiserade kunskapen ner i lärarnas berättelser om sin undervisning. Studier om kraftfull kunskap och kraftfull professionskunskap i relation till litteraturundervisning inom ämnet svenska saknas helt och denna artikel är därför ett bidrag till detta fält.

Teoretiskt ramverk

Begreppet kraftfull kunskap är baserat på två gränsdragningar (Young, 2013). Den första rör den mellan akademiska discipliner och skolämnen och handlar om kunskap som är specialiserad både i hur den produceras och överförs. Det andra gränsen är den mellan skola och vardagskunskap där skolkunskapen skiljer sig från de erfarenheter som eleverna tar med sig till skolan. För att bli kraftfull för eleverna, måste kunskapen transformeras i undervisningen i klassrummet genom olika omvandlingsprocesser. I centrum hamnar då de didaktiska grundfrågorna, samt lärares förmåga att hantera dessa i olika situationer på ett sådant vis att undervisningen genomsyras av god epistemisk kvalitet (Hudson, 2018). Det handlar om att vissa sätt att arbeta med de didaktiska grundfrågorna är mer framgångsrika eller kraftfulla än andra och inkluderar relationen mellan lärare, elever och ämnesinnehållet. På så vis erbjuder begreppet epistemisk kvalitet en möjlighet att artikulera viktiga aspekter av vad som menas med kraftfull kunskap i olika ämnen på klassrumsnivå.

Begreppet kraftfull professionskunskap, *powerful professional knowledge* (Furlong & Whitty, 2017), har lanserats inom den anglosaxiska curriculumforskningen där en diskussion förts kring lärares kunskapsbas och möjligheten att kunna betrakta delar av denna som kraftfull. Furlong och Whitty (ibid.) ställer sig frågan vad denna kraftfulla professionskunskap skulle kunna innebära:

How can disciplinary knowledge and other external knowledges be brought together with professionals' reflective practice and practical theorising in professional arenas to produce really powerful professional knowledge and learning? (s. 49)

Här betonas alltså betydelsen av såväl akademisk som annan kunskap och samspelet mellan teori och praktik lyfts som en central del. Barrett och Hordern (2021) beskriver komplexiteten i kraftfull professionskunskap och betonar särskilt att läraren behöver vara väl förankrad i den akademiska disciplinen (eller disciplinerna).

Men det räcker inte att lärare har tillägnat sig relevanta kunskaper och kännedom om disciplinens kunskapstradition – som lärare ska man även ha förmågan att tillgängliggöra den specialiserade kunskapen för eleverna. Den kraftfulla professionskunskapen är på så vis ämnesspecifik, vilket också traditionen kring *Professional Content Knowledge* (PCK) (Shulman, 1987) beskriver. Kraftfull professionskunskap relaterar till kraftfull kunskap på så vis att specialiserad kunskap utvecklad inom de akademiska disciplinerna ses som en viktig aspekt av lärares kunnande och att fördjupade ämnesdidaktiska kunskaper är nödvändiga för att de ska kunna leda, stimulera och stödja sina elevers kunskapsutveckling. Dessa kunskaper kan urskiljas genom lärares uppfattningar om

undervisningens innehåll och villkor vilket kommer till uttryck i deras ämnesförståelse. För att utveckla kunskap om lärares kraftfulla professionskunskap, är fler empiriska studier nödvändiga. Genom att sätta ett specifikt fokus på den specialiserade kunskapen i svensklärares ämnesförståelse om litteraturundervisning, avser vår artikel att bidra till detta fält.

Metod och material

Det empiriska materialet till artikeln är hämtat från en forskningscirkel (Stolare, 2024; Holmstrand, 2008). I cirkeln utvecklade fyra gymnasielärare tillsammans med tre forskare, med utgångspunkt i en didaktisk modell om platsbaserat läsande, undervisning där skönlitteratur bildade utgångspunkten för att diskutera frågor kring hållbarhet i litteraturundervisningen. De medverkande lärarna kontaktades via rektorn på den aktuella gymnasieskolan. Lärarna hade alla erfarenhet av undervisning i 10 år eller mer. Inom ramen för sin tjänst hade de små möjligheter att diskutera och planera litteraturundervisningens syfte och genomförande tillsammans, men som deltagare i projektet fick de tid för inläsning av litteratur och sin medverkan i forskningscirkeln.

Forskningscirkeln var organiserad i två faser: vårterminen respektive höstterminen 2023. I den första fasen läste och samtalade deltagarna kring vetenskapliga texter och skönlitteratur som var relevanta för cirkelns inriktning på hållbarhet, skönlitteratur och platsbaserat läsande. Frågor om litteraturundervisningens syfte, innehåll och upplägg framträdde vid träffarna som ett återkommande fokusområde i relation till cirkelns övergripande inriktning och låg till grund för den undervisning som planerades. Under höstterminen prövade därefter lärarna den undervisning de utvecklat i sina ordinarie klasser. Fokus i vår artikel ligger på de fem möten som hölls under cirkelns första fas och de samtal som fördes kring den litteratur som behandlades under dessa möten. Av tabell 1 nedan framgår teman samt vilket underlag som fanns för de olika träffarna.

“ För att utveckla kunskap om lärares kraftfulla professionskunskap, är fler empiriska studier nödvändiga.

Tabell 1. Översikt över forskningscirkeln fas 1.

Träff	Tema	Vetenskapliga texter	Skönlitteratur
1.	Platsbaserat läsande	Eggensen, D. V., & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. <i>Nordic Journal of Literacy Research</i> , 6(2). https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277	Gustaf Fröding: "Strövtåg i hembygden", "Skogsrået". Selma Lagerlöf: "Torkan" ur <i>Gösta Berlings saga</i>
2.	Bioregionalism	Lynch, T., Glotfelty, C., Armbruster, K. & Zeitler, E.J. (red.) (2012). <i>The bioregional imagination: literature, ecology, and place</i> . Athens: University of Georgia Press. (s. 1-29)	Lars Lerin, <i>Det tysta köket</i>
3.	Humaniora, bildning och antropocen	Bornemark, J. (2018). <i>Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde</i> . Stockholm: Volante. (urval) Sörlin, S. (2017). <i>Antropocen: en essä om människans tidsålder</i> . Stockholm: Weyler. (urval)	
4.	Sammanfattande möte: lärdomar av litteraturen samt diskussion kring skisser på lektionsupplägg	Skisser på lektionsupplägg	
5.	Diskussion kring lektionsupplägg samt planering av kommande upplägg	Skisser på lektionsupplägg	

Samtalen varade cirka 90 minuter per träff. Samtalen spelades in och transkriberades därefter med hjälp av AI-tjänst (Amberscript) som också kontrollerades manuellt för att säkerställa transkriptionens kvalitet och läsbarhet. Utgångspunkten för analysen har varit dessa transkriptioner, men när osäkerhet uppstått om sammanhanget, har vi återvänt till inspelningarna.

“ Det handlar om det här öppna förhållnings-sättet till en text, det öppna förhållnings-sättet till litteratur, att du inte vet i förväg vart det ska leda, utan det är mötet med den individen och texten eller just det här omedelbara som gör att du har en möjlighet att skapa någonting nytt.

Forskargruppen har gemensamt utfört en tematisk analys (Braun & Clark, 2006) med transkriptionerna som utgångspunkt. Det innebär att vi, för inriktningen på studien, induktivt identifierade relevanta utsagor i samtalen, alltså sekvenser när lärarna spontant valde att lyfta, belysa och diskutera aspekter av litteraturläsningens och litteraturundervisningens innehåll, syfte, genomförande och utvärdering. Utsagorna kodades sedan i teman som kopplade till forskningsfrågorna (lärnarnas ämnesförståelse, litteraturundervisningens kunskapsinnehåll, och utmaningar i undervisningspraktiken). Sammanlagt urskilde vi fyra olika teman: (1) Litteraturens och litteraturläsningens öppenhet, (2) Att tolka text, (3) Kopplingar mellan det akademiska ämnet och skolämnet samt (4) Krav på att mäta kolliderar med uppfattningar om kraftfull kunskap. Utsagor som fokuserade generella aspekter av forskningscirkeln innehåll som exempelvis bioregionalism och antropocen, har inte tagits med i analysen. Av de fyra temana kan tema (1), Litteraturens och litteraturläsningens öppenhet, och tema (2) Att tolka text, till viss del sägas vara överlappande. I ambitionen att fånga den kraftfulla kunskap som har potential att ta form i undervisningen har vi trots denna överlapp, valt att sätta fokus på dessa aspekter var för sig.

Studien har granskats och godkänts av den forskningsetiska kommittén vid Karlstads universitet (Dnr: HS2022/1304). De medverkande lärarna informerades innan studien inleddes om undersökningens syfte och genomförande. Muntligt och skriftligt samtycke har inhämtats. Vi har vidare strävat efter en kontinuerlig etisk lyhördhet i dialog med deltagarna om syftet med olika forskningsaktiviteter och frivilligheten i deltagandet. I artikeln är namnen pseudonymiserade och vi har valt att kalla de fyra lärarna Anna, Barbro, Calle och David.

Resultat

Tema 1: Litteraturens och litteraturläsningens öppenhet

Även om inramningen av vår studie inte explicit innefattade frågor om ämnesförståelse och kunskapsinnehåll i litteraturundervisningen, återkom lärarna i samtalen till litteraturläsningens och litteraturundervisningens specifika innehåll. De uppehöll sig flera gånger vid tankar om den enskilda läsarens unika möte med texten där inget i läsprocessen är på förhand givet. För att beskriva litteraturens specifika egenskap, använder flera av dem begreppet ”öppenhet” och att läsaren måste ha ett ”öppet förhållningssätt” vid litteraturläsning. I det första samtalet säger David:

Det handlar om det här öppna förhållningssättet till en text, det öppna förhållningssättet till litteratur, att du inte vet i förväg vart det ska leda, utan det är mötet med den individen och texten eller just det här omedelbara som gör att du har en möjlighet att skapa någonting nytt.

Läsarens öppna förhållningssätt beskrivs som en förutsättning för ett perspektivskifte – möjligheten ”att skapa något nytt” – vilket litteraturläsningen alltså tänks kunna bidra med. David ger också uttryck för en uppfattning där detta öppna förhållningssätt har ett fokus på den personliga upplevelsen och att man som läsare lever i ovisshet om var berättelsen ska ta vägen och att man ständigt under läsningen måste vara beredd att omvärdera och ändra uppfattning.

I ett av samtalen menar Calle man måste vara öppen för att berättelserna sätter igång fantasier. Att arbeta med litteratur i svenskundervisningen handlar om att få syn på andras tankar och upplevelser, säger han. Calle poängterar vidare vikten av att läsningen vidgar elevernas upplevelser av sig själva och ger dem ”andra sätt att tänka på eftersom berättelserna är beroende av andra livsvillkor och samhällsformer”.

Öppenheten kan dock vara svår att hantera i ett klassrum med många olika röster och ibland obekväma åsikter. Lärarna reflekterar över att det inte går att styra elevernas uppfattningar och att skönlitteraturen i sig själv innefattar en öppenhet. Lärarnas syften med olika litteraturval kan därför ibland få motsatt effekt än den planerade. ”När man ger eleverna texter kan de komma fram till tvärtemot det jag vill”, till exempel att ”det här med Sverigedemokraterna är toppen” och att texten verkligen ger stöd för detta. Men, konstaterar David, ”det är ju en del i att texten är öppen, en del av humaniora, just den här öppenheten. Men om vi ”stänger in debatten”, säger Barbro, ”märker vi att eleverna blir mycket sämre läsare”.

Litteraturläsningens kännetecken handlar alltså enligt lärarna om att ha ett öppet och personligt förhållningssätt i mötet med texten. Detta kan dock innebära en del utmaningar. Anna menar att det kan vara svårt att motivera litteraturläsning för eleverna eftersom man hela tiden måste tydliggöra det specifika kunskapsinnehållet inför eleverna, något som kan vara utmanande. Anna säger:

Man måste ju hela tiden motivera varför man ska läsa en bok och de räknar liksom, antalet sidor. Hur lång tid får vi på oss? Finns det på film? Man måste hela tiden jobba med och försvara och det kräver mycket att komma in i det och jobba på djupet.

“ Dessa
öppningar,
menar
Barbro är det
undervisningens
roll att lyfta
fram och stötta.

Utmaningen med litteraturundervisningen är också enligt lärarna att eleverna ska få en förmåga att förstå och uppleva litteraturens möjlighet till estetiska upplevelser, framförallt när texterna är komplexa. Undervisningen, menar David, handlar om

att lära sig den svåra, svåra konsten att ta till sig en text som bereder motstånd på något sätt. Att öppna den, det är så mycket av det som är litteraturundervisningens kärna. Hur hittar man de där öppningarna, när man kan kroka i som läsare och ta sig vidare och läsa om.

Här beskriver David läsprocessen som ett ganska mödosamt arbete där läsaren måste arbeta sig in i texten eftersom den ”bereder motstånd” och inte öppnar sig så lätt. Litteraturläsningen i sig kräver alltså ett öppet förhållningssätt, men läsaren måste också aktivt hitta ”öppningarna där man kan kroka i”, alltså beröringspunkter och kopplingar till egna erfarenheter och upplevelser. Dessa öppningar, menar Barbro är det undervisningens roll att lyfta fram och stötta. Öppningarna, menar hon, kan nås via elevernas förkunskaper som därför måste utgöra en central del i litteraturundervisningen. Genom att eleverna får syn på ”sin egen erfarenhet kan de göra strövtåg” i texten, säger hon. Lärarna är överens om att detta sätt att arbeta är särskilt viktig när det gäller äldre litteratur. Barbro påpekar att det inte blir bra ”om man blir mer eller mindre tvingad att läsa en klassiker, de är inte alltid lätta att ta till sig”. Calle menar att många elever fastnar i sin läsning för att de inte förstår orden. ”De hänger upp sig på ...vad är, vad är ’skeppare’ liksom”. Ja, ”då stänger dom av”, fyller Anna i. Calle beskriver att han försöker få eleverna att komma förbi de ord de hakar upp sig på. ”Man kanske inte behöver förstå allt utan att man får en känsla för texten. Annars blir läsandet som sån där ordlisteläsning”. Också David instämmer i att det finns utmaningar med att motivera litteraturläsning i största allmänhet för eleverna. Det är svårt, säger David, för ”de är väldigt romantiska. De vill bort. De vill till Narnia liksom”.

Tema 2: Att tolka text

Lärarnas uppfattningar att litteraturläsning kräver en öppenhet och att skönlitteratur definieras av en öppenhet, har starka beröringspunkter med vad det är att tolka text. I samtalen lyfter lärarna vilken roll som elevernas tidigare erfarenheter kan ha i litteraturundervisningen och David menar att man som lärare måste vara uppmärksam på att elevernas egna upplevelser inte tar överhanden i tolkningen. Får dessa för stor plats, menar David, kan det vara ”en fara som jag tror vi alla känner igen” då eleverna ”inte läser vad som står utan snarare vad de tycker det borde stå”. Samtidigt, menar Calle att läsning ändå handlar om att det är ”någon slags värld man stiger in i alla fall. Den är ju alltid fiktiv,

fast ändå liksom realistisk. Du kan ju inte läsa om någonting som du inte känner igen. Då fattar man ingenting.” Centralt i lärarnas uppfattningar om litteraturundervisningen tycks alltså vara att texterna bör erbjuda någon form av igenkänning, men att det samtidigt är en balansgång mellan en textnära läsning och att inferenser från elevernas liv dominerar undervisningspraktiken.

I samtalen betonar lärarna därmed att läsning av litteratur kräver tolkning och påpekar att aspekter som är kopplade till tolkning är en del av litteraturundervisningens syfte och mål. Tidigare studier visar att begreppet tolkning i undervisningssammanhang ofta används som en synonym för att läsa (Thorson & Ekholm, 2009; Graeske, 2015). Uppfattningarna om vad tolkning är för den grupp lärare som ingår i denna studie tycks dock ha en mer specifik innebörd än att handla om läsning i generella termer. Calle gör kopplingar till det estetiska perspektivet av litteraturläsning och pratar sig varm för vikten av att värdesätta läsupplevelsen i sig. Han säger:

Apropå humaniora – det finns ju en estetisk dimension, upplevelse också som är viktig i litteratur. Det som inte går att mäta men som är extremt subjektivt. Att ha den kapaciteten, den är viktig faktiskt/.../Den är ju...värdefull. Fast liksom kanske omätbar. Men den finns. Och den behöver inte tolkas som sagt.

Calles ståndpunkt, att den estetiska läsupplevelsen är väsentlig och varken kan eller behöver mätas och värderas ("tolkas"), kan kopplas ihop med en utbredd uppfattning om varför vi ska undervisa i och läsa litteratur (ex Persson, 2007; 2012). I det andra samtalet menar David att det är tolkning som aktivitet som gör litteraturen till något speciellt, det "som skiljer texten från en film eller från ett fotografi". Han beskriver sin uppfattning om denna process genom att säga: "Texten är inte bunden till en viss synlig tolkning utan den sker i mitt huvud". Samtidigt, säger Calle, att han alltid noga med att påpeka för eleverna att det finns en tolkningsram. "Du kan liksom inte tolka hur som helst", säger han. Anna instämmer, men problematiserar också resonemanget. Med hänvisning till texter som diskuterats gemensamt i studien i relation till platsbaserat läsande, påpekar hon att risken med att läsa om en specifik plats kan styra elevernas tolkning: "När man läser texten så är det bara platsen de tänker på", säger hon och fortsätter: "om jag vill att eleverna ska hit, då stänger man ju lite". Att det finns risker med att rama in litteraturundervisningen för snävt mot specifika mål och uppgifter, pekar även David på:

Jag tror att risken finns att man snävar in läsningen betänkligt ifall man redan har det här målet vi ska till. Och då sorterar vi bort de här sakerna som texten också kan betyda. Olika tolkningsmöjligheter som fanns i texten som helt plötsligt försvinner.

Lärarnas uppfattningar om tolkningsprocessen vittnar alltså om ett synsätt där tolkningen kan bli lidande av för mycket öppenhet. Samtidigt återkommer lärarna till att undervisningen med styrande uppgifter och explicita mål, kan riskera att stänga öppenheten och tolkningsmöjligheterna.

“ ”Det vetenskapliga måste genomsyra [undervisningen]”, menar hon, ”så att man släpper det här fria tänkandet”.

Tema 3: Kopplingar mellan det akademiska ämnet och skolämnet

I det tredje samtalet återkommer Anna till tolkningsaspekten, och påpekar vikten av att balansera öppenheten genom att vetenskapliggöra litteraturundervisningen. ”Det vetenskapliga måste genomsyra [undervisningen]”, menar hon, ”så att man släpper det här fria tänkandet”. Även om inte Anna explicit definierar vad hon menar med ”det fria tänkandet”, är det rimligt att anta att hon avser fritt tyckande utan förankring i vetenskap och systematisk kunnsande. David tar upp denna tråd vid ett senare samtal och säger att skolan och undervisningen behöver ha koppling till vetenskaplig teori:

Eleverna behöver de här teorierna för att kunna komma längre än vad de kan utan dem /.../Du behöver den här stegen för att komma upp. Och sen när du väl har kommit upp då kan du börja omvärdera och titta på nya saker och så. Men du behöver liksom få verktyg först som du kan leka med innan du kan tänka.

David utvecklar här sina tankar om ett vetenskapligt förhållningssätt och länkar detta i första hand till litteraturvetenskaplig teoribildning och de verktyg han avser handlar bland annat om narratologiska begrepp och förståelser för hur skönlitteraturen är uppbyggd. På så vis uttrycker han en ståndpunkt som handlar om att detta är en del av litteraturundervisningen som också ska stärka elevernas utveckling till skönlitterära läsare. Barbro lyfter dock fram riskerna med en undervisning som är inriktad på begrepp. Man kan lätt fastna i dessa och de blir en ”checklista för vad eleverna ska kunna”, menar hon.

Lärarna berör också vetenskaplighet i relation till frågor om bildning och gör direkta kopplingar mellan bildning och litteraturundervisning. Undervisningen ska belysa ”begrepp och tankar som vi har fått från en [tidigare] generation” menar David. Det är ”förmågan att se nya perspektiv som humaniora tillför” som är viktig. ”Det är livsfarligt om man tappar det”, konstaterar han. Lärarna ger alltså uttryck för en uppfattning att litteraturvetenskapliga begrepp är en del av ämnet på så vis att begreppen ska ge eleverna möjlighet att upptäcka nya perspektiv i sin läsning av litteraturen.

Tema 4: Krav på att mäta kolliderar med uppfattningar om kraftfull kunskap

Flera av samtalen kretsar kring frågor som handlar om mätbara kunskaper i relation till litteraturläsning. Calle säger att "litteraturläsning handlar om att man ser en igenkänning, även i det främmande. Platsen i berättandet är någonting som förstärker känslan av igenkänning och respekt". Det är, menar Calle "en läsupplevelse, något som har ett värde i sig, en slags känsla egentligen. [Det] är inte mätbart överhuvudtaget". Calles utsaga om det omätbara i personliga, estetiska upplevelser, är ett tema som återkommer i samtalen flera gånger. Lärarna beskriver utmaningarna med både *vad* som ska mätas i skolans litteraturläsning och *hur* detta ska göras. I det tredje samtalet säger Anna att eleverna inte själva direkt efter läsningen kan "mäta om de har blivit bättre på att läsa eller bättre på att skriva och de vet inte riktigt vad de har fått förståelse för heller". Anna fortsätter:

För att det växer ju fram, för det man läser kopplas till det man har redan innan, men också att man kan koppla på när man läser nya saker. *En* bok i sig blir ju inte så mycket, utan man måste ju koppla egna erfarenheter. Man kanske inte fattar förrän man har läst nästa bok och kommit lite längre att den gav någonting. Så det är så mycket tid som krävs innan man kan, ja, inte ens mäta eftersom det inte är mätbart.

Ovanstående resonemang att kunskapen "växer fram" och kräver långsiktighet ("*En* bok i sig blir ju inte så mycket"), pekar mot en ämnesförståelse där kunskapsbygget kring litteraturläsning måste betraktas över tid. Resonemanget visar också på svårigheter att möta skolans krav på att mäta och bedöma enskilda moment av litteraturundervisningen. Denna uppfattning knyter tydligt an till hur den horisontella kunskapsstrukturen inom humaniora brukar beskrivas, där kunskaper läggs till varandra och också är beroende av en kontext (Yates, 2018; Bernstein, 2000).

Barbro pekar vidare på lärares pressade situation när det gäller att mäta och värdera enskilda moment i undervisningen. Hon säger:

Vi har haft en period när vi har haft en väldig press på oss att varenda [elev]text måste du kunna säga vad det blev för betyg? Man ska kunna svara på frågan det "var ligger jag någonstans" och det kan jag ju inte och jag har ju alltid känt att jag inte kan. Man har någon slags bedömning på provet, men det är först i slutet man kan säga vad blir nu det här för betyg?

“ David lyfter att eleverna på ett övergripande plan har en ”väldigt generaliserad” bild av vad läsning ska vara bra för.

Att ständigt ha beredskap för att uttrycka explicita värderingar i form av betyg, menar Barbro får konsekvensen att undervisningen hela tiden anpassas efter betyg och betygsgränser. Undervisningen förhåller sig därmed ”*inte* till bildning om man säger så”, konstaterar hon med eftertryck. David lyfter att eleverna på ett övergripande plan har en ”väldigt generaliserad” bild av vad läsning ska vara bra för och Anna menar vidare att eleverna hela tiden vill veta målet med läsningen. Men, fortsätter hon, ”om målet måste vara utstakat redan innan man sätter igång, då finns det ju inget kvar att resonera kring”. Barbro påpekar att allt kring undervisningen till skillnad från tidigare är ”så styrt och uppstyrt”. Hon säger: ”Vi blir så stressade för att vi måste göra rätt saker och vi blir därför mer felsökande än uppmuntrande”. Anna instämmer i resonemanget och menar att man ”hela tiden måste kunna bevisa att man har gjort rätt sak om blir man granskad. För Skolinspektionen kan komma och då måste man veta det.” Detta, fortsätter hon, gör att ”inget kan få växa fram i någon gemensam tanke”.

Utöver dessa upplevelser av pressen att ständigt sätta betyg på enskilda moment och behöva ha ”bevis” för att man undervisar om rätt saker på rätt sätt, tillkommer ett krav på att anpassa undervisningen för *alla* elever, något som lärarna uppfattar som en stor belastning. Barbro säger att anpassningen visserligen ”är viktig och bra”, och att man ”förhoppningsvis kan känna av och göra olika utifrån vilka [elever] man möter”. Men, fortsätter hon, det handlar väldigt mycket om att det ”måste vara exakt det som står i kursplanen och det är de här betygen och så”. Lärarnas utsagor pekar alltså mot att de uppfattar risker och begränsningar med en litteraturundervisning som inte ger utrymme för en flexibel och prövande hållning.

Diskussion

Till att börja med kan vi konstatera att lärarna i vår undersökning, till skillnad från lärarna i Sundby och Rødnes (2023) studie som främst lyfte fram frågor om litteraturundervisningens *hur*, fokuserar på undervisningens *vad* och *varför*. Detta resultat kan till viss del kopplas till vår studies kontext där lärarna inte specifikt uppmanades att redovisa enskilda undervisningsupplägg eller lektionsplaneringar. Samtalens inramning där övergripande frågor kring en didaktisk modell där undervisning med skönlitteratur i ett hållbarhetsperspektiv stod i fokus, har dessutom troligtvis medverkat till att hur-frågan tonades ner till förmån för vad och varför. Från tidigare praktikhärla och samtalsbaserade studier tillsammans med lärare, är dock vår erfarenhet att lärare i högre utsträckning pratar om undervisningens *hur* än just vad och varför (se ex. Nilsberth et al. 2024). Vi menar därför att det finns fog för att tro att frågor om litteraturundervisningens syfte och kunskapsinnehåll är angeläget att lyfta fram och diskutera för de deltagande lärarna.

I vår analys har fyra teman utkristalliserat sig, som till viss del också återfinns bland svensklärares motiveringar för litteraturundervisning som Wintersparv et al. (2019) beskriver. Hit hör framförallt Wintersparvs tema "kritiskt tänkande". Den mest framträdande motiveringen för litteraturundervisning som Wintersparv et al. (ibid) fann – språkutveckling – återfinns dock inte alls i vårt material. Våra teman har istället fler beröringspunkter med norsklärares ämnesuppfattningar i relation till litteraturundervisning som Fodstad och Husabø (2021) presenterar. Till exempel kan det kunskapsinnehåll som lärarna i vår studie beskriver är viktigt för eleverna att lära sig, i stor utsträckning kopplas till Fodstad och Husabøs kategorier som innefattar aspekter som att utvecklas som människa, kulturell literacy och att litteraturen är en spegling av samhället.

Gabrielsen et al. (2019) respektive Wintersparvs (2019) studier beskriver ett relativt mekaniskt sätt att arbeta med litteratur i undervisningen där litterära texter i första hand används för att diskutera genredrag och ge underlag till uppgifter för elevers skrivande. Till skillnad från dessa studier beskriver lärarna i vår studie att litteraturundervisningens kunskapsinnehåll och mål handlar om att ha ett öppet, prövande förhållningssätt, och de trycker särskilt på estetiska dimensioner av litteraturläsningen. Detta kräver en aktiv läsare och idealet/målet är en litteraturundervisning som strävar efter att eleverna ska utveckla strategier för att knyta an till textvärlden. Det kan handla om igenkänning och identifikation även i det som är främmande, vilket tidigare studier visat ger förutsättningar för ett litterärt tänkande som är centralt för individens erfarenhets- och identitetsbearbetning (Langer, 2011). Den ämnesförståelse som lärarna i vår studie ger uttryck för, handlar också om att kunskapsbygget kring litteraturläsning måste betraktas över tid. Kraftfulla kunskaper för litteraturundervisningen handlar alltså om just dessa aspekter.

Ytterligare ett kunskapsinnehåll som lärarna i studien ger uttryck för är att olika perspektiv på tolkning av litterär text är viktigt i litteraturundervisningen och därmed en kraftfull kunskap. I relation till den akademiska disciplinen litteraturvetenskap kan man konstatera att tolkningsfrågan alltid är aktuell och att det över tid funnits olika uppfattningar om vad tolkning kan vara. Svenska studier visar dock att uppfattningarna i skolans litteraturundervisning varierar om vad det innebär att tolka en text och att det i tycks råda en praxis där alla tolkningar av en litterär text betraktas som korrekta ("anything goes") och att eleverna uppmuntras att uttrycka sina egen subjektiva åsikt oavsett det litterära (Johansson, 2015; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Torell, 2002). Det är därför extra intressant att konstatera att lärarna i vår studie tydligt ger uttryck för vad en tolkande aktivitet kan vara och vad litteraturundervisningen ska bidra med för att utveckla elevernas tolkande förmågor. Även om det

“ Lärarnas utsagor tyder dock på att den akademiska kunskapen inte självklart sipprar ner i undervisningen utan behöver anpassas och transformeras på olika sätt beroende på kontext.

öppna förhållningssättet är viktigt, menar lärarna att undervisningen samtidigt måste vara textnära och inte låta elevernas upplevelser utanför texten ta överhanden. Detta skiljer sig från det individuella fokus som exempelvis Myren-Svelstad & Grütters (2022) fann i sin studie om norsk litteraturundervisning, men ligger i linje med rådande uppfattningar om tolkning inom den akademiska disciplinen, där de flesta teorier tar hänsyn till såväl öppenheten i relation till ett antal tolkningsmöjligheter av en text, liksom en samsyn om vad vissa drag i en text står för. Culler (2002) konstaterar exempelvis att ett litterärt verk inte kan betyda precis vad som helst och pekar på en uppsättning litterära konventioner som tillsammans får oss att uppnå konsensus i tolkningen av en litterär text. Iser (1978) menar att den litterära texten har strukturer som styr vad läsaren kan göra med texten, men också att det finns *Leerstellen*, luckor i texten, som läsaren tolkar på olika sätt beroende på bakgrund, personlighet, läsupplevelse och i vilken tid texten läses. I lärarnas ämnesuppfattning finns alltså en tydlig koppling till en specialiserad akademisk kunskap som handlar om att litteratur kräver tolkning som kopplar till vetenskaplig teori. Sammantaget kan detta beskrivas som att om undervisningen baseras på denna uppfattning, har den potential att erbjuda eleverna kraftfull kunskap om litteraturläsning.

Hur kan man då förstå lärarnas uppfattningar och ämnesförståelse i relation till kraftfull professionskunskap inom litteraturundervisning? Sammantaget handlar den kraftfulla professionskunskapen som lärarna i vår studie ger uttryck för om att möjliggöra en undervisning som präglas av litteraturläsningens öppenhet och att stötta eleverna i att hitta strategier där de kan bygga föreställningsvärldar i relation till texterna. Det handlar också om att kunna hantera den betydelse som elevernas tidigare erfarenheter kan ha i litteraturundervisningen och i de tolkande undervisningsaktiviteter som utgör en stor del av den kraftfulla professionskunskapen. Lärarnas ämnesförståelse handlar om att å ena sidan låta undervisningen präglas av en närhet till vetenskaplig teori, å andra sidan undvika att bara fokusera på begrepp som kan bli ”checklistor”. Lärarnas utsagor tyder dock på att den akademiska kunskapen inte självklart sipprar ner i undervisningen utan behöver anpassas och transformeras på olika sätt beroende på kontext (jmf Talbot, 2024). Detta ligger dessutom i linje med den kontextberoende horisontala kunskapsstruktur som återfinns inom humaniora och som också kan ligga till grunden för en bildningsprocess (Yates, 2018; Bernstein, 2000).

Lärarnas ämnesuppfattning framträder tydligt i relief mot deras motstånd till de dimensioner i litteraturundervisningens praktik som hotar deras strävan att etablera en undervisning av hög epistemisk kvalitet (Hudson, 2018). Lärarna beskriver tydliga utmaningar med att förväntas mäta och bedöma moment som de upplever inte är mätbara på ett sätt som stämmer överens med deras övertygelser om bra

undervisning. Den kraftfulla professionskunskapen handlar här om en medvetenhet om riskerna med att rama in litteraturundervisningen för snävt mot specifika mål och uppgifter, men också om upplevda krav på att mäta och bedöma enskilda moment och ett detaljerat kunskapsinnehåll, något som lärarna menar riskerar att fragmentisera undervisningen. Istället uttrycker de en vilja att värdera elevernas kunskapsutveckling över längre tid, eftersom det är då det går att urskilja en progression i att utvecklas som läsare av litteratur. Kraven på att mäta enskilda delar av elevernas prestationer och kvantifiera deras kunskaper upplevs som en riktlinje och/eller rekommendation – eller med Ball et. als. (2012) begrepp en *policy* – som genomsyrar praktiken och som krockar med deras ämnesförståelse och uppfattningar om hög epistemisk kvalitet. Detta medför en konflikt mellan vad lärarna uppfattar att ämnet är och den skolkontext de verkar i. Konflikten handlar om upplevda krav på att genomföra en undervisning där innehållet är relativt statiskt och mätbart, och där kontexten inte har någon framträdande betydelse – vilket snarare beskriver en vertikal kunskapsstruktur som kan sägas stå i motsättning till den horisontella kunskapsbildningen (Bernstein, 2000) som humaniora präglas av. Tidigare litteraturredaktiska studier (Borsgård, 2021, Nordberg, 2017) pekar ju också på att den vertikala kunskapsstrukturens ökade mätbarhetsdiskurs medfört att litteraturläsning fått svårt att hävda sig inom ramen för svenskämnet. Det motstånd som lärarna uppvisar kan därför sägas handla om att deras ämnesuppfattning och tankar om litteraturundervisningens kunskapsinnehåll präglas av en humanistisk kunskapsstruktur och på så vis står i kontrast mot den överordnade kunskapsstruktur de möter i sin skolvardag där elevernas läsning ska kunna mätas och entydigt bedömas i relation till andra elever. Om ett övergripande syfte med litteraturundervisningen, med Davids ord, är att ”ge eleverna förmågan att se nya perspektiv”, behöver alltså såväl vad som kan betraktas som kraftfull kunskap i litteraturundervisningen som undervisningens epistemiska kvalitet och svensklärares kraftfulla professionskunskap tas i beaktande. Det gäller allt från den formella policynivån av styrdokument, läroplaner och nationella prov, till den lokala skolans riktlinjer och villkoren för undervisningens genomförande.

Referenser

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barrett, B. & Hordern, J. (2021). Rethinking the foundations: towards powerful professional knowledge in teacher education in the USA and England, *Journal of Curriculum Studies*, 53:2, 153-165, 10.1080/00220272.2021.1887359.
- Berg, M. (2014). *Historielärares ämnesförståelse: centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstads universitet.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå universitet.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken: hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Chapman, A. (2021). Introduction: Historical knowing and the 'knowledge turn. I A. Chapman (Ed.), *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of Knowledge* (pp. 1–31). UCL Press.
- Culler, J. (2002). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. Routledge classics: Routledge.
- Erixon, P-O & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslýftet. *Utbildning & Demokrati 2018*, vol 27, nr 3, 7–33.
- Fodstad, L. A., & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren*. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterær-kompetanse-blant-norsklærere-i-videregående-skole>.
- Fodstad, L.A., & Husabø, G.B. (2021). Planning for progression? Norwegian L1 teachers' conception of literature teaching and literary competence throughout lower secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.06>.
- Forskning om undervisning och lärande*, 2023, volym 11(1), Tema: Kraftfull professionskunskap i ämnesundervisning.

Furlong, J. & Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. I G. Whitty & J. Furlong (Red.), *Knowledge and the study of education: An international exploration* (pp. 13–57). Symposium Books.

Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL2019.19.01.13>.

Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. and Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3), 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>.

Graeske, C. (2015). *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsararter och didaktisk design*. Studentlitteratur.

Grünthal, S., Hiidenmaa, P., & Tainio, L. (2022). ‘Powerful reading and epistemic quality in first language and literature education’. In B. Hudson, N. Gericke, C. Olin-Scheller, & M. Stolare (Eds.), *International perspectives on knowledge and curriculum: Epistemic quality across school subjects* (pp. 99–115). Bloomsbury Publishing plc.

Holmstrand, L. (2008) ‘Forskningscirklar: Ett sätt att demokratisera kunskapsbildning?’. I Johannisson, B., Gunnarsson, E. and Stjernberg, T. (red.) *Gemensamt Kunskapande: Den interaktiva forskningens praktik* (Acta Wexionensia 149). Växjö University Press (pp. 189–203).

Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C. and Stolare, M. (2023). Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects, *Journal of Curriculum Studies*, 55(2) 437-456. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>.

Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C. & Stolare, M. (Eds.). (2022a) *International Perspectives on Knowledge and Curriculum: Epistemic Quality across School Subjects*. Bloomsbury Publishing plc.

Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C. and Stolare, M. (Eds.) (2022b) *International Perspectives on Powerful Knowledge and Epistemic Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice*. Bloomsbury Publishing plc.

Hultin, E. (2003). Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning & Demokrati*, Vol 12 Nr 2 (2003): Tema: Svenskämnet som demokratiämne. <https://doi.org/10.48059/uod.v12i2.746>.

Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet.

Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*. Umeå universitet.

Krogh, E. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College, Columbia University.

Iser, W. (1985). "Textens apellstruktur." I: Thavenius, J. & Lewan, B. (red.), *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Akademilitteratur.

Larsson, M. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Högskolan Dalarna.

Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens försvensklärarytbildningen. *Utbildning och demokrati*, 20(2), 7–26.

Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Universitetet i Lund.

Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Studentlitteratur.

Maude, A. (2018). Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate. *International research in geographical and environmental education*, 27(2), 179–190.

McLean Davies, L., Yates, L. & Sawyer, W. (2022). 'Investigating Literature as Knowledge in School English'. In Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C. and Stolare, M. (Eds.) (2022) *International Perspectives on Powerful Knowledge and Epistemic Quality: Implications for Innovation in Teacher Education Policy and Practice* (pp. 109-126). Bloomsbury Publishing plc.

McPhail, G.J. (2017). Powerful knowledge: insights from music's case. *The Curriculum Journal*, 28(4), 524–538.

Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro*. Stockholms universitet.

Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power, and powerful knowledge re-visited. *The Curriculum Journal*, 30(2), 196–214.

Myren-Svelstad, P. E., & Grütters, R. (2022). Justification for teaching literature: A survey study among teachers of Norwegian L1. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1–26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.494>.

Nilsberth, M., Olin-Scheller, C., Johansson, A. & Tarander, E. (2024). *Utmaningar i det uppkopplade klassrummet. Ett samverkansprojekt om en högstadieskolas digitaliseringsprocess 2018–2022. Forskningsrapport, Karlstad University Studies*. 2024:39. <https://doi.org/10.59217/wnz4165>.

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala universitet.

Nordgren, K. (2017). *Powerful knowledge, intercultural learning and history education. Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>

Nordlund, A. och Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Svenska Förläggareföreningen.

Oksbjerg, M., Denning, R. C., Carlsen, D., Ipsen, M., Beermann, H., Liengaard, T., & Fjalland, L. P. (2024). Inkluderende litteraturundervisning: – om elevers faglige deltagelsesmuligheder. *Studier læreruddannelse Og - Profession*, 9(2). <https://doi.org/10.7146/lup.v9i2.143218>.

Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstads universitet.

Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red). (2016). *Läsa mellan raderna*. Gleerups.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.

Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: scene og offentlighet*. Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Sundby, A. H., & Rødnes, K. A. (2023). Knowledge of what? Teachers' perspectives of an L1 language and literature subject curriculum document. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1–26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.504>.

Talbot, D. (2024). "School English and powerful knowledge: an exploration of two traditions". *English in Education*, 58(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/04250494.2024.2376577>.

Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) (2009). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Daidalos.

Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckman, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand.

Stolare, M. (2024). Med en samhällsfråga i centrum: Lärare och forskare bygger undervisning om migration i SO på mellanstadiet. I *Praktiknära skolforskning – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt*. Skolforskningsinstitutet för djupar (pp. 40–48). Skolforskningsinstitutet.

Stolare, M., Olin-Scheller, C., & Liljekvist, Y. (2023). Tema: Komparativ ämnesdidaktik: Transformationer som utvecklar kraftfull kunskap. *Utbildning och lärande*, 17(2), 5–9. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i2.15841>

White, J. (2018). The weakness of powerful knowledge. *London Review of Education*, 16(2), 325–335. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11>.

White, J. (2019). The end of powerful knowledge?. *London Review of Education*, 17(3), 429–438. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.15>.

Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. Umeå University.

Wintersparv, S., Sullivan, K. P. H., & Leavenworth, M. L. (2019). Teaching fiction in the age of measurability: Teachers' perspectives on the hows and whats in the Swedish L1 Classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.10>.

Yates, L. & Millar, V. (2016). 'Powerful knowledge' curriculum theories and the case of physics. *The Curriculum Journal*, 27(3), 298–312.

Yates, L. (2018). History as knowledge: Humanities challenges for a knowledge-based curriculum. In B. Barrett, U. Hoadley, & J. Morgan (Eds.), *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives* (pp. 41–60). Routledge.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future. Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.