



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning 7–9/gymnasieskolan

Avancerad nivå

Läsning för ett tudelat uppdrag

**En litteraturstudie om skönlitteraturens roll för kunskaps-
och demokratiuppdraget i svenskämnet**

Författare: Christoffer Fryklund & Ellinor Hedin

Handledare: Bo G. Jansson

Examinator: Patrik Larsson

Ämne/huvudområde: Svenska

Kurskod: ASV259/ASV25A

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 220406



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract

Denna litteraturstudie har som syfte att undersöka hur ämneslärare i svenska förhåller sig till de litteraturdidaktiska val som de ställs inför för att genom skönlitteraturen uppfylla både skolans kunskaps- och värdegrundsmål. I ett skönlitterärt moment föreligger i undervisningssammanhang en dualism om läsning endera som medel för att uppnå kunskapsmålen, eller för läsaren att ta till sig och ompröva de värderingar som speglas i verket; att lära sig mer om sig själv och omvärlden. Tidigare forskning visar att skönlitteraturen har fått en försvagad ställning i samhället och behöver ständigt försvaras i skoldebatter. De studier som ingår i litteraturundersökningen har i så stor utsträckning som möjligt valts ut i förhållande till de nya läroplanernas inträde 2011 och de äldre studierna som är utvalda relaterar till ämnet. Denna studie visar att läraren står inför ett tudelat uppdrag där skolan och undervisningen ska verka för att främja elevers utveckling, lärande och livslånga lust att lära. Läraren måste basera sina litteraturdidaktiska val på ett sätt som sammanför de båda uppdragen. Genom att använda sig av kombinationsstrategier läses litteraturen för att synliggöra både en efferent och estetisk läsning och på så vis samtidigt inkludera värderingsaspekter vid sidan om det mätbara innehållet.

Nyckelord:

Litteraturdidaktik, skönlitteratur, svenskundervisning, läsning, läroplansgranskning

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
2. Bakgrund.....	4
2.1. Skolans delade uppdrag.....	4
2.1.1 Värderingsuppdraget.....	5
2.1.2 Kunskapsuppdraget.....	6
2.2. Tre svenskämnestraditioner.....	7
2.2.1 Skönlitteratur inom <i>Svenska som färdighetsämne</i>	7
2.2.2 Skönlitteratur inom <i>Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne</i>	7
2.2.3 Skönlitteratur inom <i>Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne</i>	8
2.3 Svenskämnet i 2011 års läroplaner.....	8
2.3.1 Svenskämnets introduktionstext.....	9
2.3.2 Svenskämnets syfte.....	9
2.3.3 Svenskämnets innehåll.....	10
2.3.4 Svenskämnets kunskapskrav.....	11
2.4 Efferent och estetisk läsning.....	11
3. Syfte och frågeställningar.....	12
4. Metod.....	12
4.1 Sökprocessen.....	13
4.1.1 Databaser.....	13
4.1.2 Urvalskriterier.....	13
4.1.3 Sökord.....	14
4.1.4 Urval.....	14
4.1.5 Presentation av vald litteratur.....	15
4.2 Etiska aspekter.....	20
4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	20
4.4 Analysmetod.....	21
5. Resultat.....	22
5.1 Kunskapsmålen i litteraturundervisningen.....	22
5.1.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på kunskapsmålen.....	22
5.1.2 Efferent eller estetisk läsning för kunskapsmålen.....	23
5.2 Värderingsuppdraget i litteraturundervisningen.....	24
5.2.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på värderingsuppdraget.....	24
5.2.2 Efferent eller estetisk läsning för värderingsuppdraget.....	26
5.3 Ett tudelat uppdrag i litteraturundervisningen.....	27
5.3.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på ett tudelat uppdrag.....	28

5.3.2 Efferent eller estetisk läsning för ett tudelat uppdrag.....	30
6. Diskussion	31
6.1 Metoddiskussion.....	31
6.2 Resultatdiskussion	32
6.2.1 Diskussion om kunskapsmålen i litteraturundervisningen.....	32
6.2.2 Diskussion om värderingsuppdraget i litteraturundervisningen	33
6.2.3 Diskussion om ett tudelat uppdrag i litteraturundervisningen	35
6.3 Slutsatser	37
6.4 Förslag till vidare forskning.....	38
Källförteckning.....	40

1. Inledning

Som blivande svensklärare för årskurs 7–9 och gymnasiet har vi länge haft ett stort intresse för den undervisning som bedrivs kring skönlitteratur, både som observatörer och som deltagande lärare i undervisningen. Genom vår erfarenhet av skolans verksamhet har vi uppmärksammat att svenskläraren ofta möter motstånd från eleverna när undervisningen utgår ifrån läsning av skönlitteratur. Eleverna är dock inte ensamma i sitt avtagande intresse för denna form av läsning. På senare år har vi mött fler rapporter som visar att det skönlitterära intresset minskar bland befolkningen. En undersökning av Statistiska centralbyrån (2021) av levnadsförhållanden visar att läsningen av böcker på fritiden minskar för befolkningen som är 16 år eller äldre. I genomsnitt under 2018 och 2019 hade 34 procent inte läst böcker alls under det senaste året. Statistiken visar också att nedgången av bokläsande synliggörs mellan könen där män i högre grad väljer att lägga böckerna på hyllan. Samtidigt som läsandet stadigt går nedåt i det svenska samhället skriver Margareta Petersson (2009, s.18) att undersökningar från skolan också visar att skönlitteraturen har fått en alltmer försvagad ställning i skolundervisningen.

Detta leder oss till en grundfråga: Varför ska man läsa skönlitteratur? Frågan har fått allt större utrymme under de senare årens skoldebatt. Svenskläraren Elisabet Övermo (2021) menar att läsningen av skönlitteratur “gör människan till en mer empatisk varelse, hon får ta del av andra människors tankar, känslor och liv”. Detta är en åsikt som ligger nära formuleringarna i ämnesplanen för svenska för gymnasiet där eleven “med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär [...] känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket 2017a). Vidare finns de åsikter som mer anammar nyttan skönlitteratur har för andra typer av läsning:

Förutom att skönlitteratur har ett värde som konstform så erbjuder skönlitteratur förhållningssätt och tankesätt som kan tillämpas på andra texttyper, ämnesområden och kompetenser. Det kan handla om att synliggöra hur symbolik används i reklambilder, hur den arketytiska hjältegestalten återkommer inte bara i Hollywood-filmer utan även i politiska kampanjer, eller hur de narrativa elementen i dataspel är avgörande för spelförståelsen (Höglund 2017).

Det finns därmed ett flertal argument att föra kring skönlitteraturens nytta, både i fråga om dess egenvärde och nyttan den har för kunskapsutveckling. Åsikter likt dessa återspeglas i skolans verksamhet och mynnar ut i ett svenskämne som är rörligt och brett, där relationen mellan dess olika delar ständigt diskuteras. Ska tyngdpunkten i svenskämnet läggas som ett identitetskapande ämne, ett demokratiutvecklande ämne, ett färdighetsämne eller ska svenskämnet ge en ökad förståelse för det litterära berättandet? Vi har under våra år som lärarstudenter varit i kontakt med en rad olika svensklärare som alla har framställt skönlitteraturläsning som något positivt och en självklar del i undervisningen. Det som inte framkommer lika tydligt är vilka didaktiska val som läraren gör i samband med undervisning om skönlitteratur, varken för sig själva eller för eleverna. För ett skönlitterärt moment föreligger i undervisningssammanhang en dualism om läsning endera som medel för att uppnå kunskapsmålen, eller för läsaren att ta till sig och ompröva de värderingar som speglas i verket; att lära sig mer om sig själv och omvärlden. Det

finns därför ett intresse från vår sida att ta reda på vilka litteraturdidaktiska val som svenskläraren står inför genom att använda sig av skönlitterära verk i undervisningen och hur läraren gör för att uppfylla skolans kunskaps- och värdegrundsmål vid läsningen av dessa.

2. Bakgrund

Detta kapitel är uppdelat i fyra större delar där tanken är att området smalnar av innan studiens syfte och frågeställningar presenteras. Den första delen tar upp skolans delade uppdrag där det övergripande värderingsuppdraget inledningsvis behandlas, innan det mer handgripliga kunskapsuppdraget tar vid. Den andra delen riktas specifikt mot svenskämnet och de tre traditioner som legat till grund för det ämne som undervisas i skolan idag. I den tredje delen granskas kunskapsmål och innehåll både från ämnesplanen för gymnasiet svenskämne och kursplanen för grundskolans 7–9-ämne med skönlitteraturläsning som utgångspunkt. Den sista delen är en kort sådan och tar upp skönlitteraturläsning mer konkret genom att presentera två sätt att se på syftet med läsningen.

2.1. Skolans delade uppdrag

En av de grundläggande utgångspunkterna för all undervisning i svensk skola är den om skolans delade uppdrag. Detta innebär att skolan har som ansvar att både förmedla kunskaper via ämnesstudier och värden till elever. Följden är att grund- och gymnasieskolans läroplaner delas in i fem respektive fyra kapitel. Formuleringarna är snarlika för läroplanernas två första kapitel – de gällande gemensamma riktlinjer för värderingar och mål som skolan ska förmedla – vilka är tänkta ska tillämpas för alla som verkar i respektive skolform. Efter detta skiljer sig läroplanerna. Grundskolans läroplan (Lgr11) innehåller ett kapitel tre om förskoleklassens riktlinjer, ett kapitel fyra om fritidshemmets dito, och slutligen ett kapitel fem där kurserna ges sina egna kursplaner. Gymnasieskolans läroplan (Gy11) har i sin tur ett kapitel tre där examensmål anges för varje program och ett kapitel fyra med ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. Detta delade uppdrag skrivs fram explicit där det bland annat kan läsas i Lgr11 att “[s]kolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket 2019, s. 7), och i Gy11 att “[s]kolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället” (Skolverket 2017a).

För den undervisande läraren uppstår en dualism i undervisningen. För det mer självklara kunskapsuppdraget – som skolan ansvarat för ända sedan latinskolan ägde och förmedlade språkliga kunskaper under 1600-talet (Thavenius 1999, s. 11) – finns tydliga anvisningar i kurs- och ämnesplaner för *vilka* kunskaper som ska testas, där det dock inte framkommer *hur* de ska testas då metoden är för den enskilde läraren att utforma. En ytterligare fråga som uppstår är hur man som enskild lärare kan arbeta för att införliva värderingsuppdraget i undervisningen. Här finns inga tydliga svar. Läroplanernas två första delar anger riktlinjer för de värderingar som ska förmedlas i svensk skola men i kurs- och ämnesplaner blir detta uppdrag mindre

tydligt. I förlängningen är det svårt att veta hur man som lärare ska arbeta med värderande frågor i en undervisning där redan de mätbara kunskapsmålen tar upp den tid som finns till förfogande, och där upplevelsen är att alla lärare kämpar med samma dilemma: att få tiden att räcka till.

2.1.1 Värderingsuppdraget

Latinskolans i hög grad kunskapsinriktade undervisning varade fram till 1807 då det avskaffades som officiellt undervisningsspråk (Thavenius 1999, s. 12–13). Även om diverse reformer under 1800-talet – såsom den omfattande folkskolestadgan 1842 – leder till att även flickor inkluderas i utbildningen är det ännu inte fråga om en jämlik och jämställd skola likt den som finns idag. Det är exempelvis först år 1870 som flickor ges möjlighet att avlägga studentexamen vilket innebär att även de kan erhålla högre utbildning. Efter detta är det först i kölvattnet av världskrigen som de stora förändringarna i svensk skola sker. Med den utbredda våg av fascism och nazism som närvarade under 1900-talets första hälft återopades för första gången en skola för alla (Nyberg 2012), som mellan åren 1950–1970 skulle innebära att en “obligatorisk nioårig skolplikt, en gymnasieskola för i princip alla som gått igenom grundskolan, vuxenutbildning, invandrarundervisning [och] förskola” inrättades (Thavenius 1999, s. 15).

Vad som kommit att synonymiseras med de värderingar som skolan ska förmedla är att de är sprungna ur en demokratisk anda. I Lgr11 (Skolverket 2019, s. 5) står det att “[s]kolväsendet vilar på demokratins grund”; således ska utbildningen syfta till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden utifrån ett demokratiskt perspektiv. Vilka värden dessa är kan urskönjas på diverse ställen i läroplanernas första del där bland annat ett tydligt ställningstagande formuleras enligt följande i båda läroplaner:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som [utbildningen/skolan] ska gestalta och förmedla (Skolverket 2017a; Skolverket 2019, s. 5).

Svensk skola verkar med andra ord under ett kontinuum av mänskliga värderingar vilka synliggjordes och uppmärksammades i än högre grad i efterkrigstiden, och som fram till idag också närvarar i statliga formuleringar gällande skola och utbildning. I läroplanerna tas också avstånd från alla former av diskriminering, där textavsnittet återigen formulerats med samma ordval i båda skrivelser:

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling (Skolverket 2017a; Skolverket 2019, s. 5).

Dessa passager ger en indikation om hur man som lärare ska förhålla sig i fråga om de värderingar som av läraren ska förmedlas till eleverna. Förbisett en personlig tro och personliga värderingar är det en inkluderande undervisning som ska bedrivas. Skolverket (2017a; 2019, s. 6) skriver dock att det inte räcker med att undervisningen i sig är ett verktyg för läraren att förmedla demokratiska värderingar,

utan att den också “ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet”. Syftet med den demokratiska undervisningen ter sig därmed innebära att den ska vara ämnad som mål både innanför och utanför skolans väggar och därmed också närvara i elevens vardag långt efter fullgjord utbildning.

2.1.2 Kunskapsuppdraget

Kunskapsuppdraget handlar i grund och botten om att förmedla de kunskaper som är nödvändiga för att kunna verka i ett senare yrkes- eller studieliv och för att kunna delta i olika former av samhällsdiskussioner. Detta erfارande gör sig påmint i grundskolans kunskapsmål där “[s]kolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” vilka också ger “en grund för fortsatt utbildning (Skolverket 2019, s. 11). En liknande utveckling uppmärksammas i gymnasieskolans kunskapsmål där det står att läsa att elever på yrkesförberedande program uppnår “en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunnande för att vara väl förberedd för yrkeslivet”, samt för elever på högskoleförberedande program att de “har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd[a] för högskolestudier” (Skolverket 2017a). Likaså som för de demokratiska värderingarna är föga förvånande de kunskaper som elever tillägnar sig i gymnasieskolan ämnade även för ett mål utanför skolan.

En gemensam skrivelse för läroplanerna är att “[skolan] ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket 2017a; Skolverket 2019, s. 5). Skolan är därför inte ålagd att förmedla kunskaper enbart genom traditionell katederundervisning. Läraren måste ständigt ha elevgruppen i centrum vid planerandet av undervisningen så att lärandet blir något intressant och roligt och främjar elevernas lust att ta till sig innehållet framför att recitera fakta som eleverna skriver ner och försöker ta till sig genom särskilt skrivprov. Detta gör sig påmint där det står i läroplanerna att “[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”, med tillägget i Gy11 att “[d]en ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket 2017a; Skolverket 2019, s. 6). Att elever tillägnar sig kunskaper idag innefattar därför inte bara faktaläsning. Det handlar lika mycket om att läraren använder sig av olika undervisningsmetoder för att på bästa sätt förmedla innehållet på ett för elevgruppen intressant sätt.

Utöver dessa övergripande kunskapsmål finns också mer specifika sådana. I Gy11 utgörs dessa av program- och ämnesplaner (del tre och fyra) vilka presenterar de mål som antingen gymnasieprogrammet ämnar uppfylla, alternativt de kunskapsmål som elever i enskilda ämnen förväntas uppnå (där ämnena i sin tur kan vara indelade i olika kurser). I Lgr11 handlar det i stället om kursplaner (del fem). Kursplanerna motsvarar gymnasiets ämnesplaner med skillnaden att var och en är indelad i mål för årskurs 1–3, 4–6, respektive 7–9 där det är det senare av dessa span som är intressant för denna studie.

2.2. Tre svenskämnestraditioner

I detta avsnitt behandlas de tre ämnestraditioner som svenskämnet kännetecknats av enligt Lars-Göran Malmgren (1988) innan slutligen dagens svenskämne granskas utifrån grundskolans 7–9 och gymnasiets kurs- och ämnesplaner.

2.2.1 Skönlitteratur inom Svenska som färdighetsämne

Samtidigt som stort fokus inom svenskdidaktisk forskning riktas mot läsning mot gymnasieskolan konstaterar Maritha Johansson (2014, s. 241) att det inom denna forskning finns ett starkt erfarenhetspedagogiskt och ett starkt färdighetspedagogiskt inslag. Detta har inverkan på vilka skönlitterära texter som läses och hur de behandlas. Johansson skriver vidare att tidigare studier visar att fokus därför handlar mycket om innehållsfrågor när det kommer till en färdighetspedagogisk syn på litteraturen. Hon har själv granskat tolkningar av skönlitteratur gjorda av svenska och franska gymnasieelever samt likheterna och skillnaderna mellan tolkningarna. Vad hennes studie visar är att svenska elever i stor utsträckning ser till innehåll framför utomtextuella och litterära tolkningar av det lästa. Thavenius (1999, s. 19) uppmärksammar även hur språkutveckling tar stor plats inom denna ämnestradition och att litteraturen sätts in i bakgrunden. Läsning blir därför en fråga om att lära sig språket och andra rent praktiska kunskaper.

Detta sätt att bedriva svenskundervisning väcker viss tveksamhet. Eva Hultin (2008, s. 105) skriver bland annat om svenskämnets olika konstruktioner i Gy11, där ämnet ser olika ut för yrkes- och högskoleförberedande studier, att framför allt yrkeselever riskerar att läsa sina 100 poäng som ett rent färdighetsämne “som mest erbjuder basala kunskaper i de färdigheter som kan förknippas till svenskämnet”. Det är inte långt draget att göra kopplingen mellan skönlitteratur inom ett färdighetsämne och en brist på den humanistiska bildning som litteraturen historiskt tänkt svara mot. I dagens skola är det därför tänkbart att en färdighetssyn är rent avsedd för kunskapsuppdragets måluppfyllelse.

2.2.2 Skönlitteratur inom Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne

Synen på skönlitteratur inom svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne har varit närvarande åtminstone sedan 1800-talets första hälft. Thavenius (1999, s. 119) skriver att det är under denna period som den “togs i bruk för de borgerliga skiktens bildning, för forandet av nya roller för män och kvinnor och för fostran av folket”. I grund och botten handlar det om att litteraturen gestaltas genom en kanon – verk som alla elever ska känna till – då ämnet fokuserar på kulturarvet och hur skönlitteraturen kan verka personlighetsutvecklande (Thavenius 1999, s. 19). Hultin (2008, s. 101) lyfter också hur undervisningen organiseras med bildning i centrum genom att “historiska nyckeltexter läses kronologiskt jämte epokstudier”. I Gy11 kan urskönjas att detta upplägg främst närvarar i kursen Svenska 2 som vedertaget benämns av lärare som en litteraturkurs i förhållande till dess föregångare och efterträdare.

Under första hälften av 1900-talet har denna ämneskonstruktion en dominerande ställning, särskilt med 1905 års reform där litteraturen gavs större utrymme i undervisningen (Thavenius 1999, s. 123–124). Läsningen dominerades av svensk litteratur från föregående århundraden med enstaka inslag av andra nordiska författare som Holberg, Bjørnson och Ibsen, samt europeiska storverk skrivna av bland andra Homeros, Shakespeare och Goethe. Trots efterkrigstidens nyetablerade “skola för alla” lyser kvinnliga författare med sin frånvaro vid valet av litteratur i undervisningen. Som exempel tas hos Thavenius (1999, s. 128) upp tre väl-etablerade antologier som användes under denna period där det är den äldsta av dem – Josua Mjöbergs *Svensk litteratur* (utgiven i olika upplagor mellan 1922–1960) – som till störst del innefattar kvinnliga författare med sina 7/72 representanter. Hur stor del kvinnor som representeras i dagens mindre kanonbundna svenskämne är upp till varje enskild lärare att bestämma. I fråga om att uppfylla en demokratisk undervisning borde valet av författare utan problem kunna tas i beaktning för att tillgodogöra en del av detta mål.

2.2.3 Skönlitteratur inom Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Den yngsta av svenskämnets konstruktioner kan härledas till 1965 års läroplan där man valde att dela innehållet i kursen olika beroende av om det lästes i gymnasie- eller fackskola (jfr Malmgren 1999, s. 90–91). Hultin (2008, s. 102) sammanfattar synen på litteraturstudier inom denna konstruktion på följande vis: “Skönlitteratur läser man inte här i första hand för dess egen skull utan för det man kan få syn på genom dessa studier.” Det handlar då om att litteraturen läses i teman där eleven använder den som en källa för att finna kunskap om sig själv och världen. Thavenius (1999, s. 19) är inne på samma linje där han skriver fram det erfarenhetspedagogiska ämnet som ett ämne som tar fasta på individens förutsättningar och erfarenheter och som därmed är förankrat i den aktuella elevgruppen. Något framträdande för ämnet är att eleven ofta lämnas att söka kunskap på egen hand i arbeten, vid vilka skönlitteraturen kan spela en viktig roll som förmedlare av andra människors erfarenheter.

En kort reflektion kring ämneskonstruktionen är att den tillskriver skönlitteraturen ett för den nära nog komplett egenvärde. Det innebär att den inte bara ses som en källa för att analysera dess form och stilistiska drag men i stället bejakar den som bärare av värden och ett budskap. I jämförelse med svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne ter det sig vara mindre fokus på en kanon och mer på vad verket kan berätta för den som läser det. Även om äldre verk, kanon eller ej, redan används i ämnet finns utrymme att inkludera nyare litteratur som möjligtvis i större utsträckning riktas mot samtida samhällsdebatt, såsom hbtq-frågor eller digitaliseringens inverkan.

2.3 Svenskämnet i 2011 års läroplaner

I fråga om de tre ämneskonstruktionerna ovan är en logisk slutsats att dra att synen på skönlitteratur varit varierande genom svenskämnets historia; ett förfarande som

är fortsatt relevant att förhålla sig till med tanke på framför allt gymnasiets poängplan där en kurs svenska läses på yrkesförberedande program, medan tre kurser läses på högskoleförberedande program (Skolverket 2011, s. 4). En fråga att reda ut är därför hur nuvarande kursplaner tar upp skönlitteraturens plats i undervisningen. I följande avsnitt kommer svenskämnet att behandlas i detalj utifrån föreskrivet demokrati- och kunskapsuppdrag. Avsnittet är indelat på lika vis som ämnet är i läroplanerna, där den introducerande texten, ämnets syfte, ämnets innehåll samt kunskapskraven utgör en fördelning av innehållet.

2.3.1 Svenskämnets introduktionstext

1982 fastställdes en ny kursplan i gymnasiets svenskämne vilket gjorde det till ett enhetligt sådant – “en kursplan för alla” – med tre huvudmoment: *Muntlig och skriftlig framställning, Språkets bruk och byggnad* samt *Litteraturstudium* (Malmgren 1999, s. 111). I 2011 års ämnesplan har dessa emellertid reducerats till följande introducerande ämnespresentation: “Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur” (Skolverket 2017b). Detta följs av en kort redogörelse för dessa två beståndsdelars nytta för individens utveckling, där skönlitteratur skrivs fram genom att människan “lär [...] känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. Redan här åskådliggörs en skönlitterär läsning som inte enbart är avsedd att urskilja litterära mönster och begrepp utan som också innehåller lärdomar och värderingar om hur människor är tänkta ska agera i relationer med varandra. I den introducerande texten i Lgr11 nämns inte skönlitteratur.

2.3.2 Svenskämnets syfte

Den kraftiga betoningen av språket som innehåll i grundskolans svenskämne fortsätter även i syftesformuleringen. Här nämner Skolverket (2019, s. 257) endast skönlitteratur explicit genom att eleverna “[i] undervisningen ska [...] möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” i syfte att – i jämlikhet med andra typer av texter – ge eleverna “förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden”. Det är med andra ord en formulering som är lik gymnasieämnets introduktionstext varvid det till synes kan betraktas som en progression i hela skolämnet svenska. En mer framträdande roll får skönlitteraturen i gymnasieämnets syftesformulering:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv (Skolverket 2017b).

Detta förstärks ytterligare en gång mot slutet av syftet där en kortare men liknande textpassage återfinns. Återigen är det fråga om en litteraturläsning som ser bortom ett rent färdighetsperspektiv och i stället blickar mot eleven som objekt för det skönlitterära budskapet; världar fyllda av karaktärer och händelser som läsaren antingen utvecklas med eller emot. Vidare finns i syftesformuleringen nio

utvecklingspunkter som förtydligar syftet där det är punkt 5–7 som behandlar skönlitteratur:

5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa (Skolverket 2017b).

Punkterna förefaller ha en viss betoning på kunskaper *om* litteratur – såsom kunskap om svenska och internationella verk samt berättartekniska och stilistiska drag – medan det tidigare omnämnda värderande och personlighetsutvecklande syftet som litteraturen är tänkt ska vara källa för framställs mer implicit. I ett försök att tydliggöra ämnets syfte ter det sig som att litteraturen som redskap för demokratisk utbildning snarare förfaller än förstärks.

2.3.3 Svenskämnets innehåll

På gymnasial nivå är kunskap *om* skönlitteratur fortsatt något som framträder i innehållet i kurserna Svenska 1–3. Bland innehållen i Svenska 1 är det två som behandlar skönlitteratur: “Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer” samt “[c]entrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur [...]” (Skolverket 2017b). I Svenska 2 ska eleverna ta del av hur skönlitteratur formats av de förhållanden och idéströmningar som verkat i samhället den skrevs i, hur den påverkat samhällsutvecklingen, samt hur litteraturvetenskapliga begrepp och teorier kan tillämpas. Sådant är också förhållandet i Svenska 3 där skönlitteraturen blir objekt för “[l]itteraturvetenskapligt inriktad analys av [dess] stilmedel och berättartekniska grepp”. Skönlitteraturen förringas därmed en aning på sitt estetiska innehåll och förvandlas till ett medel för att mäta kunskaper som handlar om annat än dess värderande utsagor.

I grundskolans innehåll för årskurs 7–9 kontrasteras detta en aning. Här behandlas “[s]könlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider [...] som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Skolverket 2019, s. 261), ett innehåll som har mer gemensamt med gymnasiet värderande framställning av skönlitteratur i både introduktionstext och syftesformulering än vad gymnasiet egna kurser gör explicit. Utöver detta innehåll finns fler av typen *om* skönlitteratur, där eleverna ser till språkliga drag, berättarperspektiv, miljö- och personbeskrivningar, skönlitterära genrer, samt historisk och kulturell kontext för betydelsefulla verk. Till syvende och sist kan vi konstatera att det även i grundskolan ges ett stort fokus till hur skönlitteratur ser ut snarare än vad den förmedlar.

2.3.4 Svenskämnets kunskapskrav

Kunskapskraven granskas i huvudsak utifrån att eleverna ska bli godkända. I slutet av årskurs 9 ska eleverna kunna läsa skönlitteratur med flyt i läsningen och därtill koppla "tidsaspekter, orsakssamband och andra texter" (Skolverket 2019, s. 266) för att uppnå en tillräckligt god läsförståelse. Kopplingar ska även göras till historiska och kulturella sammanhang. Något som pekar mot en mer omslutande läsning är denna formulering:

Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk (Skolverket 2019, s. 266).

Här handlar det mer om att läsa för att förstå vad verket vill förtälja snarare än att läsa för att förstå dess uppbyggnad och tillkomst. Detta är återigen en aspekt som försvinner i gymnasiets kunskapsmål: Svenska 1 betonar återgivning av innehåll och även att kunna se samband mellan olika verk i fråga om teman och motiv; Svenska 2 riktas mot epokstudier och synergier mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, samt litteraturvetenskapliga begrepp för analys; Svenska 3 handlar i stora drag om fördjupning där tema, genre eller författarskap analyseras närmare med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp (Skolverket 2017b). När elevernas kunskaper ska bedömas är det med andra ord mot bakgrund av ett underlag som inte uttryckligen tillvaratar skönlitteraturens värderande innehåll.

2.4 Efferent och estetisk läsning

Läsning inom ramen för litteraturundervisning ligger i fokus för Louise M. Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002). Rosenblatt menar att det överordnade målet med undervisning är kampen för de demokratiska värdena i samhället. I litteraturundervisningen handlar det om att skapa ett givande samspel mellan text och läsare. I detta skiljer författaren mellan två typer av läsning: den efferenta och den estetiska. Om en efferent läsning skriver Rosenblatt:

[Läsaren måste] främst rikta uppmärksamheten mot de opersonliga och allmänt verifierbara aspekterna av de som orden frammanar och undertrycka eller förskjuta till medvetandes marginaler de affektiva aspekterna. Jag kallar detta för *efferent* läsning, från latinets *effero*, "föra bort" (Rosenblatt 2002, s. 14).

En efferent läsning kan med andra ord sägas vara mer riktad mot färdigheter och kunskap om litteraturen – att sammanfatta eller omstrukturera en text – snarare än vad den vill förmedla till läsaren, de affektiva aspekterna. Kontrasterande till detta sätt att läsa ställs en estetisk läsning:

Ett estetiskt syfte kräver att läsaren riktar uppmärksamheten mer mot affektiva aspekter. Av denna blandning av förmimmelser, känslor, föreställningar och idéer byggs den upplevelse som utgör berättelsen eller dikten eller skådespelet. Det är denna kombination av element som läsaren reagerar på under och efter läshandlingen (Rosenblatt 2002, s. 41).

En estetisk läsning verkar därmed mer mot känslor och förnimmelser och vad människan kan läsa sig genom texten snarare än den information som finns i den. Dessa två syften med läsning är tillräckliga för att beskriva de sätt som skönlitteraturen skrivs fram på i ämnesplanerna för svenska, där det finns en önskan om att läsningen ska kunna gynna värderingsuppdraget (en estetisk läsning), men där den ofta fastnar i att vara mätbar för den bedömande läraren (en efferent läsning).

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur tidigare forskning ger grund för de litteraturdidaktiska val som ämneslärare i svenska står inför för att genom skönlitteraturen uppfylla både skolans kunskaps- och värdegrundsmål. För att uppnå detta utgår studien från följande frågeställningar:

- I. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den tillgodoser kunskapsmålen?
- II. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den understödjer värdegrundsarbetet?
- III. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att samtidigt både kunskapsmålen och värdegrundsmålen uppfylls?

4. Metod

Utformandet av studien baserar sig på en systematisk litteraturstudie vilket innebär att söka svar i redan befintlig forskning. Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 31) utgår utformandet av en litteraturstudie från att systematiskt söka, kritiskt granska till att därefter sammanställa litteraturen inom ett valt problemområde. En systematisk litteraturstudies syfte är därför att åstadkomma en sammanfattning från tidigare genomförda empiriska studier samt aktuell forskning inom det valda området. Ansatsen är deduktiv såtillvida att materialet samlas in för att därefter granskas utifrån på förhand bestämda kategorier (se avsnitt 4.6) (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 47). Vi vill dock lyfta fram att detta inte påverkat sökningen av material, utan att vi då snarare haft induktiva ingångsvärden och därmed har vi använt oss av breda sökord där forskningen ska inrymma skönlitteratur i bred bemärkelse, men ofta i svenskämnets kontext.

För att belysa vilken tidigare forskning som finns inom forskningsområdet görs en litteraturgenomgång för att hitta den publicerade informationen som ska ingå i undersökningen. Litteratursökningen görs med hjälp av specifika ämnesord och nyckelord i olika databaser (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 46). Det finns inga regler för antalet studier som bör inkluderas i en litteraturstudie men det bästa är att inkludera all relevant forskning (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 31). Av praktiska skäl bör studierna som inkluderas baseras på nyckelord och olika krav som författarna av litteraturstudien har för att precisera urvalet.

4.1 Sökprocessen

Nedan presenteras tillvägagångssättet för att hitta den forskning som utgör studiens material. Detta görs genom en presentation av de databaser som använts, samt urvalskriterier, sökord och urval. Mot slutet ges en presentation av den valda litteraturen.

4.1.1 Databaser

Vid sökningen av föreliggande forskning användes databaserna Summon, Libris och Google Scholar. En träff med bibliotekarie från Högskolan Dalarna bokades för att få hjälp att komma igång med sökningen. I och med att studiens syfte ämnar undersöka förhållanden i svensk skola är det i huvudsak svensk litteratur och svenska studier som eftersökts. I de fall forskningen haft relevanta ändamål för denna studie har även forskning i annan kontext än den svenska inkluderats.

4.1.2 Urvalskriterier

Den huvudsakliga avgränsning som gjorts är den redan nämnda; forskningen utgår från en svensk kontext utifrån de mål med litteraturundervisning som ställs i läroplanerna från 2011 för både grundskolan (riktat mot 7–9 sett till kunskapsmål) och gymnasieskolan. Dock har engelska titlar inkluderats i vår sökning utifrån att studien också ser till hur värdegrundsarbetet kan omfamnas med litteraturstudier. Detta handlar mer om allmänmänskliga värderingar än kunskapskrav och därmed kan även engelskspråkig forskning bidra med insikt i hur detta kan beaktas i undervisningen. I fråga om hur aktuell forskningen behövt vara har inga avgränsningar gjorts vid söktillfället. Dock har studier valts ut manuellt som i så stor utsträckning som möjligt publicerats efter de nya läroplanernas inträde 2011. Relevansen för ämnet har varit det styrande och därmed ingår också äldre texter i de fall de har något att bidra med för studien.

Ytterligare avgränsningar har gjorts i fråga om typ av publikation. Det viktigaste kriteriet har varit att vetenskapliga artiklar ska ha varit kritiskt granskade (*peer-reviewed* (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 61)). Detta säkerställer att forskningen är av hög kvalitet. När tillräckligt många artiklar hittats och valts ut har det genomförts en tillämpad variant av snöbollsurval såsom det beskrivs hos Eriksson Barajas et al. (2013, s. 138). Detta innebär att artiklarnas referenslistor jämförts för att se om de använt sig av gemensamma verk, vilka då kan sägas vara framträdande för forskningsområdet. Det kan också te sig så att en referenslista innehåller en titel som verkar intressant i vilket fall abstract eller annan sammanfattning lästs för att bedöma verkets relevans för studien. Oavsett tillvägagångssätt är förfarandet detsamma: sökning → lästa titlar → lästa abstracts → lästa fulltexts → valda texter. När sökning efter avhandlingar gjorts har inte avgränsningen till *peer-reviewed* anammats, då denna typ av publikation faller bort med anledning av att de granskas under processen (Nordenskjöld 2021) och därför – vad det förefaller – inkluderas de heller inte som “*peer-reviewed*” vid sökning. Detsamma gäller vid sökning av böcker där också ett stort bortfall sker när förfarandet avgränsas till “*peer-reviewed*”.

4.1.3 Sökord

Sökningen gjordes inledningsvis med svenska sökord då samtliga databaser når ett stort omfång svensk forskning. Dessa var bland annat *läsning, svenska, svensk-lärare, svenskämne, skönlitteratur, kanon, tradition, demokrati* och *litteraturdidaktik*. I databasen Google Scholar användes även engelska sökord, däribland *canon* och *education*. Booleska operatörer och parenteser inkluderades för att få en säkrare träffbild, samt användes trunkering (en asterisk innan eller efter sökordet) för att täcka in varianter av sökorden (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 78–79, 81).

4.1.4 Urval

Sökorden användes i olika konstellationer i de tre databaserna. Processen innebar att söktermerna genererade ett antal träffar. I sin tur lästes en mängd titlar för att göra ett första urval av relevant forskning sett till studiens syfte och frågeställningar. För de mest relevanta titlarna lästes sedan abstracts för att bestämma vilka texter vars helhet skulle ses över innan urvalet skedde. Nedan tabell representerar ett urval av sökningar som genererade ett resultat, och därför har undermåliga sökningar eller för breda sådana sållats bort. Siffran till vänster görs relevant i avsnitt 4.5. Efter sökorden anges inom parentes vilka övriga avgränsningar som tillämpats vid sökningen.

Tabell 1. Sökningar som genererade användbar litteratur.

Nr.	Databas	Sökord	Träffar	Titlar	Abstr.	Fullt.
1	Summon	läsning AND (svenska OR svensklärare) (<i>avhandling</i>)	32	10	4	2
2	Summon	läsning AND (svenska OR svensklärare) (<i>peer-reviewed, tidskrift</i>)	281	40	17	1
3	Summon	svensklär* AND *littera* (<i>peer-reviewed</i>)	15	15	2	1
4	Summon	hbtq AND littera* AND svens*	17	17	1	1
5	Summon	skönlitteratur AND demokrati (<i>peer-reviewed</i>)	17	17	2	2
6	Google Scholar	skönlitteratur AND svenskämnet	3 920	10	2	1
7	Google Scholar	canon AND education	505 000	10	1	1

8	Libris	litteraturdidaktik (<i>bok</i>)	65	30	5	2
9	Libris	Svenskämnet demokrati	5	5	2	1
10	<i>Utöver forskning som hittades via databassökning tillkommer de som hittats genom snöbollsurval.</i>					3

Vad som kan utläsas ur tabellen är att databassökningen totalt genererade tolv studier med relevans för vår studie. Utöver dessa valdes tre genom snöbollsurval där vi ögnade igenom referenslistorna i övrig forskning och därifrån valde studier vars titlar på något sätt relaterade till vårt forskningsområde.

4.1.5 Presentation av vald litteratur

I följande tabell ges en översikt av vald litteratur. Verken presenteras i alfabetisk ordning utifrån författarens efternamn och ges två rader vardera; en som är uppdelad och återger grundläggande information, samt en underliggande rad där verkets relevans för åliggande studie presenteras. Den fjärde kolumnen anger vilken sökning som genererade förestående litteratur.

Tabell 2. Genomgång av vald litteratur.

Författare	År	Titel	Nr.	Publikation
Alkestrand, Malin.	2016	Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete.	10	-
Alkestrand fokuserar titelns tre fantasyserier som riktas mot barn och ungdomar. Studiens syfte är att undersöka hur fantasygenren kan verka för att uppfylla skolans värdegrundsmål. Den första av avhandlingens sex delar tar i huvudsak upp skolans värdegrundsarbete där Alkestrand lyfter hur de didaktiska val som görs vid arbete med skönlitteratur kan främja kunskaper om demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald. Alla lärare som verkar inom det svenska skolsystemet är, oavsett ämnestillhörighet, skyldiga att i sitt uppdrag inkorporera värdegrunden i sin undervisning.				
Borsgård, Gustav.	2020	Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete.	9	<i>Utbildning och demokrati</i>
Åtta svensklärare ger bland annat sin syn på demokratiska aspekter av litteraturundervisning. Fokus ligger på möjligheten att integrera medborgarskapsundervisning i svenska språkkurser efter 2011 års reform av				

<p>gymnasieskolan. Studien visar att lärare kan använda sin tolkning av den skrivna läroplanen som ett sätt att tillägna sig, vägra eller förhandla med den styrande policyn. I flera fall väljer lärare – ofta om de har en längre lärarkarriär – att tona ner relevansen av den skrivna läroplanen och basera sina pedagogiska val på sin egen erfarenhet som lärare i stället. Det råder dock skilda åsikter mellan lärarna gällande litteraturens roll för demokratiuppdraget där den både ses som en storhet i att uppfylla läroplanens svårsmätbara mål, och som en faktor för att förstå samhället där den är underordnad läsande och skrivande som förmågor.</p>				
Brink, Lars	2009	Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning	10	<i>Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning</i>
<p>I Brinks intervjustudie framkommer det att det till hög grad är lärarens egna tidigare läserfarenheter från skolgången som ligger till grund för kommande generationers möten med litteraturen i skolan. Undersökningen visar att viktiga påverkansfaktorer kring vilka preferenser olika lärare har i sin litteraturundervisning baseras på lärarens erfarenheter från skolan, hemmet och biblioteket. Undersökningen visar att läraren som anser sig slå vakt om kulturarvet ofta hämtar litteratur från sin egen bardomskanon och använder i den egna undervisningen. Vidare visar studien att det råder en viss brist på förnyelse av egen kraft bland lärarna gällande innehållet i litteraturundervisningen. Brink menar därför att läsforskningen "high literacy" är den som anses som mest önskvärd i undervisningen. Innehållet sätts i centrum för litteraturundervisningen men ska kompletteras med skilda texttyper för att möta elevers utveckling av lässtrategier, avkodning och läsförståelse.</p>				
Casement, William.	1996	The Great Canon Controversy: The Battle of the Books in Higher Education.	7	-
<p>Casement redogör för debatten inom att lära ut genom skönlitterära kanon i västerländsk skola. Författaren menar att kanon medför att eleven utvecklar kritiska kunskaper och att de får en fördjupad förståelse för den värld de lever i. Eleverna utvecklar kunskaper om människans natur och en utvecklad förståelse i all grundläggande kunskap. Han menar att grundläggande kunskap utlärt via bestämda kanon har länge setts som ett framgångsrikt koncept inom skolans utbildning. Behovet för vad skönlitterära kanon ska lära ut har skiftat över tid men är nu mer fokuserat på att ge praktiskt användbar kunskap. Vidare redogör Casement för hur viktigt det kan vara att elever att ha läst klassiker i sin utbildning då det visar på allmänbildning. Han menar att de klassiska kanon som funnits inte bara innebär fördelar utan måste revideras så de också inkluderar icke-traditionella verk. Detta för att ge en bredare och bättre helhet för vilka kunskaper som litteraturundervisningen ska medföra.</p>				
Degerman, Peter.	2012	"Litteraturen, det är vad man undervisar om" – det svenska	8	-

		litteraturdidaktiska fältet i förvandling.		
<p>Degerman undersöker 2000-talets litteraturdidaktiska forskningsfält som vuxit sig allt starkare i Sverige samtidigt som litteraturens ställning i samhället och skolan försvagats. För att undersöka denna paradox vänder sig författaren till frågor om hur litteraturens legitimitet och funktion besvaras inom den litteraturdidaktiska forskningen. I undersökningen finner Degerman att det finns en idé om vilken kunskap som tillgängliggörs genom litteraturen och vilket värde det medför i utbildningssyfte. Vidare ifrågasätts traditionell litteraturundervisning genom kanon och klassiker i hur pass viktig den är för litteraturdidaktiken. Det framkommer i undersökningen att svaren på frågorna om varför vi bör läsa och studera litteratur inte har förändrats nämnvärt under de senaste årtionden, där framkommer det att den erfarenhetspedagogiska aspekten dominerat enligt de undersökta litteraturdidaktiska avhandlingarna. Litteraturen i undervisningen kan därför inte längre försvaras med att den bidrar till unik kunskap, argumenten gällande litteraturundervisningens betydelse måste i stället anpassas till det nya demokratiska samhället som stödjer litteraturundervisningen mot människans politiska och historiska sammanhang.</p>				
Economou, Catarina.	2018	På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk.	2	<i>Utbildning och demokrati</i>
<p>Åtta intervjuade svensklärare förhåller sig till <i>varför-</i> och <i>vad-</i>frågan i litteraturundervisningen. En gemensam nämnare är att lärarna ser litteraturen som en väg till att skapa empati för andra människor, platser och kulturer. De menar även att språket är grunden för all läsning och att det sker en utveckling av ordförståelse genom den vokabulär som läsaren möter. Frågan om att förhålla sig till kanon är kluven. Endera finns risken att litteraturen framställs som västerländsk och manlig eller så kan den bidra med intressanta ideologiska samtal kring samtid, könsroller och klass. Vanligast är dock att läraren till en början väljer ungdomslitteratur som relaterar till elevernas intressen, och att klassiker och litteraturhistoria framstår mer i senare kurser.</p>				
Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria.	2018	Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsllyftet.	5	<i>Utbildning och demokrati</i>
<p>Kritisk analys av texterna som ligger bakom grundskolans Läsllyftet utifrån skönlitteraturen och skolans demokratifrämjande uppdrag. I både <i>Läsandets kultur</i> och <i>Läsa för livet</i> ges läsförmåga och läsförståelse en framträdande ställning för en demokratisk fostran, dels som medel för att förstå det kringliggande samhället, dels eftersom dessa förmågor krävs för att kunna delta i det demokratiska samtalet. Bland de 20 moduler som ingår i <i>Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läsllyftet</i> är det enbart fyra som har demokratifrämjande inslag. Författarna skriver att den för</p>				

litteraturundervisningen mest relevanta modulen – <i>Lässtrategier för skönlitteratur</i> – uppvisar en svag koppling mellan demokrati och skönlitteratur, och i stället är det ett perspektiv på färdighet som är centralt.				
Holmqvist, Sam	2017	Transformationer: 1800-talets svenska translitteratur genom Lasse-Maja, C.J.L. Almqvist och Aurora Ljungstedt.	4	-
Holmqvist uppmärksammar den svenska bristen på translitteratur. Den ena av verkets två huvuddelar innebär att Holmqvist gör en ny läsning av tre svenska litterära klassiker från 1800-talet och sätter dessa i nytt ljus. Intagandet av ett transperspektiv blir ett anakronistiskt sätt att finna betydelse i litteraturen för personer med levda transerfarenheter men även en antydning om vad detta kan innebära för majoritetssamhällets bild av trans. Avhandlingen undersöker också hur 1800-talets porträttering av transfigurer banat väg för nutida föreställningar, och hur man idag kan använda denna litteratur som väg för att finna mer om sig själv.				
Ingemansson, Mary.	2016	Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap.	6	-
Ingemansson tar upp skönlitteraturens roll i kunskapsutveckling och lärande. Hon beskriver vikten av att skapa en hållbar läsmiljö i skolan där den undervisande läraren ska basera sin litteraturundervisning på de övergripande didaktiska frågorna: Varför ska vi läsa? Vad ska vi läsa? Hur ska vi läsa? För vem ska vi läsa? Med vilka ska vi läsa? Och på vilka olika sätt kan vi lära elever att läsa, tolka och förstå? Här framhäver Ingemansson läsningens grundförutsättningar genom textsamtal och omläsning, som tillsammans skapar den djupläsning som leder till lärande. Undersökningen berör klasser i grundskolan och bearbetar läsandets förutsättningar, läsdidaktik och bokval.				
Larsson, Maria.	2021	Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.	1	<i>Dalarna Doctoral Dissertations, Högskolan Dalarna</i>
I denna avhandling har Larsson intervjuat fem svensklärare om läsning. Vad studien visar är att lärare planerar litteraturundervisning utifrån att litteraturen är ett bedömningsmoment vilket inverkar på kreativa sätt att undervisa om litteratur. Läroplanen visar samtidigt att svenskämnet ska väcka läslust hos eleverna. Detta ter sig problematiskt då det är svårt att mäta hur elever utvecklas med texten då analys och referat premieras för att tillgodogöra kunskapskraven.				
Lundström, Stefan, Manderstedt,	2011	Den mätbara litteraturen. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen.	3	<i>Utbildning och demokrati</i>

Lena & Palo, Annbritt.				
Lundström et al. undersöker fiktionslitteraturens plats i Lgr11. Här menar författarna att de ökade kraven på kunskapsmätningar gör att värderingsuppdraget hamnar i skymundan. Det är snarare kunskap <i>om</i> litteratur snarare än kunskap <i>genom</i> litteratur som förespråkas.				
Mossberg Schüllerqvist, Ingrid.	2008	Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro.	1	<i>Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholm University</i>
Åtta svensklärare intervjuas. Studien mynnar bland annat ut i ett tredelat teoretiskt ramverk för hur lärare planerar litteraturundervisning: <i>Genom litteratur</i> innebär att erhålla kunskaper om livet eller människan; <i>kombinationsstrategier</i> som kombinerar perspektiv där berättarteknik, genrefrågor och livsberättelser är beståndsdelar för att kunna skilja mellan text och verklighet; <i>inom litteratur</i> omfattar ett litteraturanalytiskt förfarande som knyter an till elevernas egna erfarenheter.				
Nordberg, Olle	2020	<i>Litteraturdidaktik: teori, praktik, relevans, potential.</i>	8	
Nordberg gör en genomgång av historisk och aktuell forskning inom det litteraturdidaktiska området och kommer fram till att det finns ett grundläggande didaktiskt synsätt som ska sättas i centrum för litteraturundervisningen: Sätt läsoplevelsen i centrum! I hans behandling av forskningen och beprövade erfarenheten framkommer det att teorin och praktiken inom litteraturundervisning handlar om en inre bearbetning av ett möte med litteraturen och dess betydelse. Nordberg diskuterar Litteraturundervisningen i förhållande till styrdokumentens större linjer från delarna <i>centralt innehåll</i> och <i>syfte</i> .				
Nordenstam, Anna & Olin- Scheller, Christina.	2018	Lättläst – en demokratifråga.	5	<i>Utbildning och demokrati</i>
Omfattande studie där 18 intervjuer med författare och förlag gjorts, och där 17 lättlästa ungdomsböcker med tillhörande lärarhandledningar och elevmaterial granskats. Flera förlag menar att lättlästa böcker fått ett uppsving under 2000-talet. Dessa yrkar också på att det finns ett demokratiskt mål med att kunna läsa litteratur; att kunna ta till sig information genom text. En risk med lättlästa böcker är att huvudkaraktärerna porträtteras på stereotypa sätt för att tilltala en viss läsare. Det blir därför viktigt med kritisk läsning och att läraren tillsammans med eleverna diskuterar genusfrågor och intersektionella (kön, klass, ålder) aspekter.				
Årheim, Annette	2009	Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter	10	<i>Läsa bör man...? – Den</i>

				<i>skönlitterära texten i skola och lärarutbildning</i>
<p>Årheims undersökning visar på att skönlitteraturen i undervisningen tycks användas som ett transportmedel för att uppnå kursplanens mätbara kunskapsmål. Om läsningen bara ska träna en färdighet skulle andra typer av medietexter vara effektivare. Därför framhäver hon skönlitteraturens unika potential genom sina många användningsområden. Lärarens val av skönlitterära texter och verk bör därför baseras genom att besvara den didaktiska <i>varför</i>-frågan i samband med en uttänkt strategi för <i>hur</i> läsningen ska bearbetas och presenteras.</p>				

4.2 Etiska aspekter

Eftersom systematiska litteraturstudier använder sig av tidigare publicerade vetenskapliga verk genomförs inga ytterligare etiska överväganden då de vetenskapliga publikationerna ska uppfylla de forskningsetiska principer som framlagts av Vetenskapsrådet för forskning inom humanistiskt- samhällsvetenskapligt område (2017, s. 8). Däremot är det väsentligt att undersöka huruvida de medverkande studierna förhåller sig till de krav som ställs på etiska principer inom forskningen och om forskaren redogör för en iakttagelse av dessa krav samt att forskaren har strävat efter att uppfylla dessa genomgående i sitt arbete. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 69–70) poängterar vikten av att tillämpa etiska överväganden i urvalet och i presentation av vald litteratur som används i den systematiska litteraturstudien. Dessa etiska överväganden bör beröra följande aspekter:

Välja studier som har fått tillstånd från etisk kommitté eller där noggranna etiska överväganden har gjorts [...]; redovisa alla artiklar som ingår i litteraturstudien samt arkivera dessa på ett säkert sätt i tio år [...]; presentera alla resultat som stöder respektive inte stöder hypotesen. Det är oetiskt att endast presentera de artiklar som stöder forskarens egen åsikt (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 70).

Av denna anledning har all litteratur som använts i studien blivit kvalitetsgranskad för att säkerställa att de uppfyller kraven inom de forskningsetiska principerna och har därför granskats enligt ovanstående riktlinjer. I denna litteraturstudie har personliga åsikter åsidosatts och ett objektivt förhållningssätt varit centralt i både urval och analys av den använda litteraturen. I avsnitt 4.1 har sök- och urvalsprocessen beskrivits för att förtydliga tillvägagångssättet och påvisa uppriktighet och transparens till läsaren. Slutligen redovisas metod och resultat öppet enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (2017, s. 8).

4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Metoden som använts i denna studie är en systematisk litteraturstudie. Genom att analysera och presentera de resultat som framkommit på ett så objektivt sätt som

möjligt säkerställs en hög reliabilitet i studien. Därför presenteras det erhållna resultatet separat i avsnitt 5.

Studiens validitet baseras på tillvägagångssättet för datainsamlingen och dess relevans för studiens syfte, frågeställningar och resultat. Metodanvändningen har därför baserats på den praxis som finns inom det valda området för systematiska litteraturstudier. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 106) beskriver att en god validitet utgörs av att studien studerar det som är avsett, och i denna studie är syftet att studera de litteraturredaktiska val som ämneslärare i svenska står inför att genom skönlitteraturen uppfylla både skolans kunskaps- och värdegrundsmål. Genom att använda sig av litteraturstudie som metod utgår forskaren ifrån att söka och analysera litteratur där resultatet som framkommer ska resultera i att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Därför kan studien ses validitet ses som hög då den understöds av data i högre grad.

Vidare uppmärksammar Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 100) att resultatet av studien också kan mätas genom extern validitet där det sker en mätning av generaliserbarhet. För att uppnå en god generaliserbarhet måste resultatet gå att generalisera från urval till population. Om urvalsförfarandet varit bristfällig innebär det att resultatet inte går att generalisera till andra grupper. Då studiens omfång är relativt begränsat hade en inkludering av fler studier genererat en högre extern validitet.

4.4 Analysmetod

Den analys som görs av materialet kommer att utgå från vad vi tar upp i bakgrunden. Det blir fråga om en tematisk analys likt den Bryman skriver fram (2011). Som Bryman beskriver metoden är ”sökandet efter teman [...] egentligen en aktivitet som kan ses i många om inte alla tillvägagångssätt vid kvalitativ analys av data” (2011, s. 528). En skillnad mot hur Bryman framställer metoden är att de teman som identifieras är på förhand fastställda genom bakgrundsavsnittet, medan Bryman snarare menar ”olika teman och subteman som har identifierats utgör i grunden återkommande motiv i den text som tillämpas på data” (2011, s. 528). Med andra ord är det fråga om att noggrant läsa igenom alla texter som utgör material för studien för att utifrån dessa hitta teman att organisera data i. Analysen kan därmed sägas vara deduktiv då den utgår från på förhand bestämda teman.

Analysen görs i sin tur dels utifrån Malmgrens tre svenskämneskonstruktioner (färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne, erfarenhetspedagogiskt ämne), dels från Rosenblatts två sätt att beskriva litteraturläsning (efferent och estetisk läsning). Detta knyter delvis till Bryman som skriver att identifierandet av teman ”sannolikt kommer att vara en avspegling av analytikerns medvetenhet om återkommande idéer och teman i data” (2011, s. 529). De teman som materialet organiseras i kan för denna studie konstateras vara breda och allmängiltiga när det talas om litteraturstudier; Malmgrens svenskämnen har undervisats vid ett flertal tillfällen under vår studietid, medan Rosenblatts läsningsfokus tagits upp åtminstone under en litteraturkurs. I en studie som fokuserar skönlitteraturens plats i svenskämnet bör därför dessa fem teman utgöra en bra grund för analys.

5. Resultat

I föreliggande kapitel presenteras resultatet av litteraturstudien. Detta görs utifrån den analysmetod som tagits upp i metodavsnittet. Det innebär att resultatet organiseras utifrån hur litteraturen relaterar till de fem valda begreppen, där tre av dessa utgörs av svenskämnestraditioner (färdighetsämnet, det litteraturhistoriska bildningsämnet och det erfarenhetspedagogiska ämnet) och två av Rosenblatts (2002) efferenta och estetiska läsning. Dock är kapitlet i grunden organiserat utifrån de tre frågeställningarna som ligger till grund för studien:

- Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den tillgodoser kunskapsmålen?
- Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den understödjer värdegrundsarbetet?
- Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att samtidigt både kunskapsmålen och värdegrundsmålen uppfylls?

På detta sätt ges studiens forskningsåtagande en central plats medan analysmetoden används för att bättre organisera det. Varje frågeställning ges en rubrik vardera.

5.1 Kunskapsmålen i litteraturundervisningen

Detta avsnitt relaterar till den första frågeställningen om hur litteraturundervisningen planeras utifrån att skolan har ett kunskapsuppdrag som ska tillgodogöras i undervisningen.

5.1.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på kunskapsmålen

I fråga om en kunskapsstyrd litteraturläsning vittnar Lundström, Manderstedt och Palo (2011, s. 20) om en avsaknad av modeller för litteraturläsning i grundskolans svenskämne, där de problematiserar skolans alltför breda syn på litteraturen som mätbar och en i mindre utsträckning utpräglad läsning av de värderingar som den vill förmedla. Detta belyser forskarna genom att lyfta hur kunskapskraven vittnar om genreorientering, och därtill hur man strukturerar skönlitterära texter, samt en historisk orientering genom läsningen (epokstudier kan vara ett gott exempel på detta). En slutsats är att ämnets traditioner (såsom bildningstraditionen) säkerligen har betydelse för ämnets stora fokus på resultat vid skönlitteraturläsning. Liknande åsikter dryftas hos Erixon och Löfgren (2018, s. 26) som menar att den svaga kopplingen mellan skönlitteratur och demokrati i Läslyftet härstammar från Skolverkets åsikt om att denna koppling redan görs i skolan och därför bör språk och stil i högre grad uppmärksammas.

Den intervjustudie som Larsson genomfört visar på hur lärares val av litteratur ligger nära läroplanens föreskrifter. Exempelvis väljs litteratur som representerar både kvinnor och män men också författare från olika tider och kulturer (Larsson 2021, s. 159). Dock uttrycks här även en önskan från intervjupersonerna att eleverna visar att de kan jämföra tema och motiv i olika texter, vilket innefattar ett kunskapsinriktat tänkande kring läsning. Samtidigt återkommer också lärarna ofta till att de

väljer litteratur för att skapa intresse hos eleverna men att de själva gärna brinner för den valda litteraturen för att lättare skapa entusiasm hos andra (Larsson 2021, s. 166). I detta handlar det om att gemensam litteratur läses i syfte att utveckla läskompetens medan fria val mer är tänkta att skapa motivation. I de fall läraren inte läst det verk som en elev valt hamnar utvecklingen av läsförståelsen i skymundan.

Nordberg (2020, s. 70–71) menar att litteraturundervisningen i skolan efter år 2011 har en mer traditionellt litteraturvetenskapligt inriktad syn på vad som svenskundervisningen ska behandla. I läroplansskrivningarna och vilka kunskaper som ska visas upp efter avslutad kurs är det inte självklart att läraren i praktiken aktivt introducerar teoretiska moment som berättartekniska analyser, intertextualitet, omvärldskopplingar, historiska paralleller och andra tillhörande delar från den litteraturvetenskapliga teoritraditionen. Han redogör för att det många gånger förekommer stora avstånd mellan akademiska teoriseminarier och skolans faktiska läsning, trots att det är sambandet mellan teori och praktik som eftersträvas i läroplanen.

Ingemansson presenterar att den läsning som behövs idag för att fungera som individ i samhället är djupläsningen, med det menas att läsaren ska kunna ta till sig och omformulera textinnehållet för att texten ska kunna användas som ny erfarenhet. Texten och dess innehåll ska bli läsarens egendom (Ingemansson 2020, s. 22). För att ta till sig texter på djupet behöver eleven utveckla strategier initierade av läraren. Ett arbete med detta under längre tid gör att eleverna utvecklar förmågan att hantera ord och vidga sitt ordförråd, samt utveckla ett tänkande kring vad texter kan betyda. Dessa strategier bygger på att i förväg tänka om texten, att läsa och tänka djupt med hjälp av verktyg att anteckna med, för att sedan arbeta med texten både praktiskt och mentalt för att kunna tillgodogöra sig innehållet för att göra egna slutsatser (Ingemansson 2020, s. 23).

5.1.2 Efferent eller estetisk läsning för kunskapsmålen

När det kommer till själva läsningen skiljer Rosenblatt mellan efferent och estetisk läsning (den senare behandlas i avsnitt 5.2). En efferent (utåtriktad) läsning innebär att blicka mot textens “opersonliga och allmänt verifierbara [aspekter] av det som orden frammanar och undertrycka [...] de affektiva aspekterna” (Rosenblatt 2002, s. 14). En sådan läsning uppmärksammas i Nordenstam och Olin-Schellers studie av lättlästa böcker. Här menar forskarna att de lättlästa böcker som granskats tillsammans med tillhörande elevmaterial och lärarhandledning uppmuntrar en efferent läsning (Nordenstam & Olin-Scheller 2018, s. 46). Deras reflektion kring detta gör gällande att syftet med denna typ av böcker i synnerhet handlar om att “underlätta för att bli läsare i allmänhet”. Lärarna i Economou (2018, s. 62) studie ger exempel som att “läsning kan bidra med utveckling av ordförståelse genom den vokabulär [eleverna] möter“ och att eleverna dessutom lär sig “språkliga mönster genom den grammatik de kan uppmärksamma i texterna”. De menar samtidigt att skönlitteratur innehåller ett språk där det ligger mer bakom raderna i jämförelse med sakprosa.

Skolfrågor som innefattar den sjunkande läsförmågan hos barn och ungdomar finns alltid högt upp på agendan i olika sociala och politiska sammanhang. Ingemansson menar att det krävs större kunskaper om lässtrategier för att eleverna ska kunna nå djup kunskap genom läsningen. Med hjälp av forskning och egna lärarerfarenheter beskriver hon hur läraren kan skapa förutsättningar för den fördjupande läsning som är nödvändig för att skapa en hållbar läsutveckling för varje elev (Ingemansson 2020, s. 17). I dagens skola finns det ett flertal orsaker till det sjunkande läsresultatet, i symbios med strukturella problem i skolan. Det som lyfts fram som det centrala problemet är att eleven inte kan tillgodogöra sig textens innehåll och mening. För att åtgärda dessa problem menar Ingemansson (2020, s. 21) att läraren behöver främja läsningen genom att integrera och förstärka den i undervisningen, detta genom att nyttja större delar av lärarens förberedelsetid för att fördjupa sig i den litteratur som ska användas i undervisningen.

Nordberg (2020, s. 75) fann i sin forskning att det bästa sättet att arbeta med litteraturläsning i skolan är genom läsecirkelns upplägg, att en grupp elever har läst samma text och har var och en under processens gång gjort reflektioner och analyserat sina intryck från läsningen. Genom det till synes enkla konceptet med helklassläsning kombinerat med innehållsrelaterade samtal får läsarna ta del av litteraturens möjligheter att få vidga sina perspektiv, utveckla tankar, förstå och uppskatta att en litterärtext kan rymma många olika tolkningar. Till följd av läsecirkelns upplägg utvecklas samtalsklimatet och toleransen mellan eleverna och vidare en utveckling eleverna identitet och den litterära läsförmågan. Genom efferent läsning riktas uppmärksamheten från läsaren mot de personliga och allmänna aspekterna. För att kunna analysera och kritiskt granska en text måste läsaren ställa sig utanför texten och betrakta den ur olika perspektiv, och se berättarstruktur och författarens budskap (Ingemansson 2020, s. 40). Vidare menar Ingemansson att en annan viktig del i arbetet med litteraturundervisningen är att det behövs ett antal vuxna förebilder som läser och berättar i ett barns omgivning, detta för att utveckla läsning och litteracitet. Dagens forskning visar att genom förebilder skapas motivation för litteraturläsningen, men en annan viktig faktor för läsutvecklingen är att barn och ungdomar har tillgång till litteratur samt får tid mycket att läsa (Ingemansson 2020, s. 19).

5.2 Värderingsuppdraget i litteraturundervisningen

Detta avsnitt står i relation till den andra frågeställningen om ur litteraturundervisningen planeras utifrån att skolan har ett övergripande uppdrag att förmedla demokratiska värderingar till eleverna, där det i detta fall i synnerhet handlar om hur detta uppdrag synliggörs vid litteraturstudier.

5.2.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på värderingsuppdraget

Läsluftet är ett initiativ från Skolverket för att öka läs- och skrivkompetensen hos lärare i grundskolan. Erixons och Löfgrens granskning av denna kompetensutveckling visar att modulerna avsedda för skönlitteraturläsning i stora drag bortser demokratiuppdraget vid sådant arbete. Om modulen "Lässtrategier för skönlitteratur" skriver man följande: "Kopplingen mellan skönlitteraturen och

demokrati är emellertid svag i denna modul och litteraturutredningens bildningsperspektiv lyser med sin frånvaro. I stället står färdighetscentrerade perspektiv i fokus, liksom fokus på stil- och genreanalys” (Erixon & Löfgren 2018, s. 20). Den modul som bäst knyter an till ett demokratiutvecklande perspektiv på läsning är “Kritiskt textarbete – att läsa, skriva och samtala (om) världen” (Erixon & Löfgren 2018, s. 23). Modulens huvudfokus är att utveckla elevers förmåga att läsa och förstå texter, fiktion och framför allt sakprosa genom analys och reflektion kring frågor där samhälle och makt behandlas. Detta senare förfarande är inte lika påtagligt i läroplanerna visar den studie av Lundström, Manderstedt och Palo som granskar litteraturens mätbara signum i svenskämnet, och de konsekvenser detta medför i fråga om litteraturens potentiella omfattning av demokratiuppdraget:

För litteraturläsningens vidkommande finns därför en risk att den mätbara litteraturläsningen kommer att dominera på bekostnad av den estetiska, i synnerhet som den sistnämnda inte ges utrymme i kunskapskraven. För svenskämnets demokratiska potentialer är det olyckligt, menar vi (Lundström, Manderstedt & Palo 2011, s. 23).

I Borsgårds studie (2020, s. 66) konstateras det att de senaste decennierna har medfört ett ökat fokus på tydlighet och mätbara resultat inom den globala och europeiska utbildningsdiskursen. Detta beror delvis på ett ökat ekonomiskt imperativ i OECD:s och EU:s utbildningspolicy men också genom inflytandet från internationella kunskapsmätningar som PISA. Detta gör att somliga områden inom skolans undervisning tenderar att nedprioriteras till förmån för andra områden som låter sig mätas. Bland dessa svårämbara områden räknas arbetet med personlighetsutvecklande aspekter inom skolans demokratiuppdrag.

Hos Nordenstam och Olin-Scheller (2018, s. 39–40) uttrycker flera representanter för de förlag som intervjuats i studien att möjligheten att kunna läsa litteratur är ett demokratiskt mål genom att läsaren tillåts ta till sig information genom text. Då studien fokuserar på lättlästa böcker problematiseras också innehållet i dessa. Här menar Nordenstam och Olin-Scheller (2018, s. 44) att risken med lättlästa böcker är att förlagen använder sig av stereotypa huvudkaraktärer beroende av vem som är tänkt ska läsa boken. Sådana porträtteringar ställer krav på att lärare tillsammans med elever diskuterar genusfrågor och intersektionella aspekter av böcker som till vilken utsträckning kön, socioekonomiska faktorer och ålder samverkar. En kritisk läsning blir därför viktig.

Ett sätt att använda skönlitteratur för att lära de demokratiska målen exemplifieras hos Holmqvist där en mer samtida läsning görs av tre svenska 1800-talsklassiker. Lasse-Majas val att klä sig i kvinnokläder analyseras både med transsexualitet i åtanke, men även utifrån hur socioekonomiska faktorer syns i valet av kläder och hur han behandlas (Holmqvist 2017, s. 85–87). Att klä sig som jungfru eller mamsell innebär en olika syn på hur Lasse-Maja behandlas längs Stockholms gator under 1800-talet där det ena blir ett mer fritt sätt att röra sig på utan man att ackompanjera kvinnan. I *Drottningens juvelsmycke* är transsexualiteten prevalent genom att huvudpersonen Lazuli Tintomara om vartannat klär sig endera som man eller kvinna och ges pronomen av andra karaktärer beroende av detta (Holmqvist 2017, s. 115–116). Hon beskrivs exempelvis av en teaterrecensent under perioden

som androgyn tillsammans med andra tillmälen (Holmqvist 2017, s.119–120) varvid läsning kan ske i förhållande till samtida ideal. Även Aurora Ljungstedts författarskap tas upp då det är fullt av identitets- och tillika könsväxlande karaktärer. I linje med detta arbetar lärarna i Mossberg Schüllerqvists studie med genusperspektiv på läsningen (2008, s. 170). De menar att värderingsfrågor är viktiga i undervisningen och att äldre litteratur kan ge olika syn på bland annat allmänmänskliga frågor.

I Alkestrands studie framhäver hon att skolans genomgripande uppdrag är att utbilda och fostra framtidens samhällsmedborgare. Detta ska göras i förhållande till de hot som finns i samtiden mot alla människors lika värde, det demokratiska samhällsskicket och individens integritet. Sedan 1994 har skolans läroplaner yrkat att alla lärare, oavsett ämnestillhörighet, ska inkorporera och aktualisera skolans värdegrund i sin undervisning. Trots att grundskolan och gymnasieskolan har egna läroplaner så betonas samma värden: “Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Alkestrand 2016, s. 13–14). Vidare uppmärksammar Alkestrand att värdegrunden som läroplanerna presenterar inte är helt enkel att förhålla sig till då bland annat vissa begrepp, som *grundläggande demokratiska värderingar*, inte definieras. Detta gör det svårt för lärare att veta vilka aspekter som förväntas inkluderas i undervisningen. Det här resulterar till att varje enskild lärare måste göra sin egen tolkning av vad värdegrundsarbetet ska innefatta och vad värdegrundsfrågorna ska ha för innehåll. Det är därför upp till varje lärare eller arbetslag att forma undervisningen för att främja värdegrundsarbetet (Alkestrand 2016, s. 15).

Liknande resultat presenteras i Borsgårds studie (2020, s. 73–75) som visar att lärare ger uttryck för olika ideologier och diskurser om undervisning och demokrati, vilket i sin tur påverkar deras förhållningssätt till styrdokumentet. I den rekontextualiseringsprocess som tolkningen av skolans styrdokument innebär så använder sig lärare av olika strategier i genomförandet av svenskämnets utformning. Detta genom att appropriera, vägra eller förhandla med styrdokumentet. Återkommande invändningar från lärare är att ramarna för betygskriterierna i svenskämnets inte behandlar de läroplansmål som nämns under ämnets syfte. Därför kan lösningen bli att somliga lärare förhåller sig friare till styrdokumentets bestämmelser. Lärare i undersökningen menar att litteraturläsningen som kan bidra till personlig utveckling och en meningsfullhet i tillvaron inte är något som prioriteras i styrdokumentet utan blir ett “annat viktigt” i undervisningen som det är upp till läraren att tillgodose. I studien framkommer det att skolans utvärderingssystem leder till att undervisningen byggs upp efter “hur ska man kunna bedöma det här”, i stället för “hur ska man kunna lära sig så mycket som möjligt”.

5.2.2 Efferent eller estetisk läsning för värderingsuppdraget

Ett tillvägagångssätt för att läsa litteratur kallar Rosenblatt för estetisk läsning. Det handlar om att rikta fokus mot affektiva aspekter; de förnimmelser, känslor, föreställningar och idéer som utgör berättelsen (Rosenblatt 2002, s. 41). Hon uppmärksammar också hur läsarens tidigare språk- och livserfarenheter bidrar till

att koppla ihop tecknen med vissa ord, begrepp och sinnesupplevelser, eller med föreställningar om ting, människor, eller handlingar vilka påverkar vad verket kommunicerar (Rosenblatt 2002, s. 39). Den litteratur som väljs står därmed i relation till elevgruppen. I Larssons intervjustudie ges uttryck bland lärarna för att litteraturen inte enbart ska öppna upp världen för eleverna utan att det lika mycket handlar om att den ska fungera utifrån elevgruppens olika kulturer och dess allmänna inställning till att läsa skönlitteratur (Larsson 2021, s. 102). Faktorer som kan påverka är om gruppen är homogen eller heterogen, eller om det finns behov av anpassningar sett till diagnoser som dyslexi eller andra läs- och skrivsvårigheter. Här kan bland annat vuxenlitteratur väljas bort då den i mindre utsträckning representerar elevernas syn på världen (Larsson 2021, s. 93). Detta förfarande uttrycks i Economou studie (2018, s. 66) genom att man som lärare fokuserar på ungdomslitteratur och elevernas intresse och känslor första året, men att man i senare del i större utsträckning behandlar klassiker och litteraturhistoria. Oavsett blir litteraturen "en väg till att skapa förståelse för andra människor, platser och kulturer [där] förmågan att känna empati kan utvecklas genom läsning, tolkning och samtal av det lästa" (Economou 2018, s. 63). Den blir ett sätt att i ett mångkulturellt Sverige överbrygga kulturella gränser.

I Alkestrands studie redovisar hon för skönlitteraturens, särskilt fantasylitteraturens, kraft i förhållande till skolans värdegrundsarbete. Skönlitteraturen ger inte bara tillträde till imaginära platser och världar utan också möjligheter till lärdomar och vägledning i livet. Hon menar att när eleven sedan tar steget från den imaginära världen som den skönlitterära texten erbjuder till verkliga livet kan vederbörande använda sina nya insikter, förhållningssätt och kunskaper. Det är själva skillnaden mellan den imaginära världen och läsarens egen värld som bidrar till att lärdomarna kan bli ännu mer omfattande och djupgående (2016, s. 209). Genom estetisk läsning söker läsaren någon personlig anknytning till texten och genomlever där av stämningar och situationer i relation till egna erfarenheter (Ingemansson 2020, s. 40). Alkestrand menar att en värdegrundspedagogik inte ska sträva efter att ge eleverna ett på förhand givet innehåll utan ska fokusera på att ge eleverna de verktyg de behöver för att möta en oviss framtid. Genom fantasylitteraturen kan läraren sätta fokus på att skapa djupare insikter och värderingar som i sin tur ska förbereda eleverna på att fatta självständiga beslut för sin egen och samhällets framtid, på så sätt kan målbilden med värdegrundsarbetet att skapa självständiga och kritiska samhällsmedborgare uppfyllas (Alkestrand 2016, s. 298).

5.3 Ett tudelat uppdrag i litteraturundervisningen

Detta avsnitt skrivs i relation till den tredje frågeställningen som ämnar undersöka det faktum att även om svenskämnet har tydliga kunskapsmål finns en yrkan i läroplanerna att inom ämnet behandla skönlitteraturläsning med skolans värderingsuppdrag som utgångspunkt.

5.3.1 Svenskämnestraditionernas inverkan på ett tudelat uppdrag

Kanonfrågan ska tas i beaktning när det kommer till skolans tudelade uppdrag med kunskap och demokrati som ledord. Casement (1996, s. 38–39) redogör för värdet med skönlitterära kanon inom västerländsk utbildning genom att urskilja tre viktiga aspekter som det medför i elevernas utbildning: genom undervisning via skönlitterära kanon utvecklar eleverna färdigheter som främjar kritiskt tänkande; de får fördjupad kunskap om kulturen och dess traditioner som de lever i; eleverna utvecklar en förståelse för människans existens som i sin tur tillhandahåller grunden för all kunskap. I sin forskning framhåller han att utbildning genom kanon innehållande stora klassiker länge varit centrum för läroplaner inom den västerländska kulturen. Samhällets ökande efterfrågan av praktiska färdigheter gjorde att skönlitterära kanon nu mer innehåller en sparsam samling av klassiker. Liknande aspekter lyfter Economou (2018, s. 64, 66), som skriver om lärarnas syn på kanon, fram, att det finns en bildningsaspekt att anamma då elever bland annat lär sig om ett västerländskt kulturarv. Dock ställer de sig tveksamma i fråga om att tillämpa en nationell kanon i svensk skola eftersom den idag är elevcentrerad, där en begränsad litteraturvärld innebär ett försvarande att anpassa undervisningen till elevgruppen. En kanon innebär samtidigt en risk för många “vita gubbar”. Ideologiska samtal kring samtid, könsroller och klass kan uppfylla de kunskaper om det demokratiska samhälle som första delen av läroplanen yrkar på.

Trots klassikernas minskade plats i undervisningen lyfter Casements forskning (1996, s. 40) att klassikernas goda rykte medför en ökad status i samhället vilket påvisar hur viktigt det kan vara att elever har läst klassiker i sin utbildning då det visar på allmänbildning. Vidare framhäver han att grundläggande kunskap utlärt via bestämda kanon länge har setts som ett framgångsrikt koncept inom skolans utbildning men att behovet för vad skönlitterära kanon ska lära ut skiftat över tid. Dagens litteratur är mer inriktad på att ge praktiskt användbar kunskap. Han menar att de klassiska kanon som funnits inte bara innebär fördelar utan måste revideras så de också inkluderar icke-traditionella verk. Detta för att ge en bredare och bättre helhet för vilka kunskaper som litteraturundervisningen ska medföra (Casement 1996, s. 121).

Degerman (2012, s. 136) redogör för att det starkaste argumentet för en skolkanon av ett klassiskt snitt är för att värna om kulturarvet, medan ett vidgat kulturbegrepp visar på fördelarna med en uppbruten kanon eller för ett motstånd mot kanoniserad litteratur. Under 90-talet upphör de grundliga utredningarna av kanonbegreppet i svenska skolan och diskussionen tas över av massmedia, opinionsbildare, författare och politiker. När ämnet blir allt för allmänt anses ytterligare utredningar i vetenskapligt syfte tendentiösa, normativa eller ovetenskapliga. Trots detta är kanonfrågan fortfarande viktig inom den litteraturdidaktiska forskningen särskilt vid lärarens enskilda litteraturval i den didaktiska situationen.

Degerman (2012, s. 132) redogör för de studier som inriktar sig på urvalet av litteratur i undervisningen. Det framkommer att det finns förhållandevis lite forskning om ämnet inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen. Han menar att litteratururvalet har skiftat med tiden utifrån uppfattningen av svenskämnet. Det har skett en utveckling från att litteraturundervisningens funktion som förmedlare

av kulturella värden och kunskap skiftat mot att tillfredsställa ett behov av upplevelser.

Mossberg Schüllerqvist (2008, s. 79–86, 89) har i sin avhandling uppmärksammat tre tolkningsgemenskaper vid läsning av skönlitteratur. Att läsa *genom* litteratur innebär att ta till sig kunskaper om livet och människan, en karaktärsutvecklande syn på litteratur som kan härledas till medborgarfostran. Som en typ av motpart till denna strategi ställs *inom* litteratur vilken innebär att läsaren gör analyser av litterära texter, studerar litteraturhistoria samt ser till verkets mening och tolkning. I huvudsak knyter detta an till att eleverna åskådliggör sina egna erfarenheter i texten och använder dessa för att närma sig innehållet. Att föra samman dessa två perspektiv innebär att använda sig av *kombinationsstrategier*. Denna strategi utgår från egen textproduktion och uppmärksammar berättarteknik och genrefrågor (inom) samtidigt som ett verk förmedlar livsberättelser och ställs i relation till verkligheten och den kontext som det skrevs i (genom). En av slutsatserna hos Mossberg Schüllerqvist är att svensklärarna som medverkat i studien oavkortat ägnar sig åt kombinationsstrategier (2008, s. 273–274). De sammanfogar exempelvis läsning med skrivande, ger plats för diskussioner och egna erfarenheter, samt undersöker narratologi, teman och textens berättande. Vid frågor om mål för årskurs 9 placeras dessa *efter* skolgången. Genom att läsa litteratur “ska eleverna få lust att läsa vidare, uppleva läsglädje, kunna välja vilken litteratur de ska läsa, utvecklas som människor, få erfarenheter, [samt] utveckla sina attityder i förhållande till demokrati, jämställdhet, etnicitet och hbt-frågor”.

Nordberg (2020, s. 86) redogör för det inte helt okomplicerade uppdrag som läraren står inför gällande att bedöma och betygsätta litteraturläsande elevers insatser. Han menar att bedömningen av litteraturundervisningen i förhållande till styrdokumentets större linjer från ämnets centrala innehåll och syfte måste bedömas genom den långsiktiga kunskaps- och tankeutvecklingen. Genom en litteraturundervisning som ständigt jämförs och anpassas mot kunskapskraven finns en risk att de didaktiska val som görs tappar bort de litterära verkets kärna genom att i för hög grad försöka utforma mät- och bedömningsbara analysuppgifter. Liknande uppfattning om risken att tappa bort litteraturens kärna återfinns i Ärheim (2009, s. 68) där hon lyfter att litteraturundervisningen inom svenskämnet är hotad då det förefaller att svenskundervisningen varken arbetar med skönlitteratur i sin egen rätt – i en historisk kontext eller av kognitiva skäl. Litteraturundervisningen förefaller att användas som transportmedel för att uppnå läroplanernas strikt mätbara kunskapsmål.

Det framkommer att det finns förhållandevis lite forskning kring bedömning av elevers arbete med litteratur, vilket förmodligen grundar sig i att litteraturundervisningen inte passar in i utformningen av dagens läroplaner. Gyll och Lgr11 har utformats efter den övergripande idén om effektivitet där det mätbara och kontrollerbara som går att bocka av mot färdiga ämnesmatriser fått ett stort genomslag. Det som blir problemet är att litteraturen inte går att fånga inom det logiskt rationella och kategoriserande tänkande som genomsyrar vår tid och kursplaner. Att strikt fånga in litteraturen mot mätbara och kontrollerbara mål vore att reducera litteraturens faktiska potential och rent av ifrågasätta dess plats i skolan (Nordberg 2020, s. 87).

5.3.2 Efferent eller estetisk läsning för ett tudelat uppdrag

Brink (2009, s. 60) konstaterar genom sin studie att lärares tidiga läsoplevelser har stor betydelse för kommande generationers möten med litteraturen i skolan. Lärarenkäterna visar en tydlig bild av en skoltextkanon genom att lärare som värnar om kulturarvet och som ofta hämtar exempel från sin egen bardomskanon utformar sin undervisning kulturarvsinriktat. Dessa skoltextkanon blir formade utifrån en sorts idealbild eller retorisk utformad ämneskonception av svenskämnet. Vidare menar Brink (2009, s. 61) att det finns en brist på förnyelse av egen kraft gällande litteraturarbetet i svenskämnet samtidigt som fokuset på läsfärdighetsnivåer och avläsningsteknik leder till att en del lärare överger den rådande skoltextkanon som de byggt upp under flera år och reducerar arbetet med skönlitteratur. Flera undersökningar tyder på att elever i svensk skola har svårt att handskas med längre texter och att förstå dess innehåll, därför ses undervisning genom "high literacy" som framgångsrik. Undervisningen utformas genom att sätta innehållet i centrum men kompletterar kontinuerligt den innehållsbaserade undervisningen med formell träning av avkodning och läsförståelse.

Hos Erixon och Löfgren (2018, s. 21) exemplifierar en delmodul en särskild litterär genre som knyter an till många elevers intressen och som skulle kunna användas både för att diskutera värdegrund och för språkutveckling: "Budskap och tolkning – dystopier" förespråkar föreskriven genre som ett sätt att analysera teman och budskap i texter. Om dystopier skriver forskarna att det är en "samhällskritisk genre där maktstrukturer och sociala orättvisor problematiseras, liksom olika identitets- och livsfrågor". Även om genren bäddar för att kunna sammanföra skolans två uppdrag finns en problematik då Skolverket till synes inte uppmärksammar denna möjlighet:

Den kritiska förmåga som ska utvecklas i delmodulen handlar dock inte primärt om att tolka och problematisera skönlitteraturens innehåll och budskap i relation till aktuella samhällsfrågor eller om att förstå egna och andras erfarenheter, utan om att i tolkningen av textens tema intertextuellt kunna se samband mellan olika litterära texter. Primärt är alltså de kunskaper och förmågor som ska utvecklas inom litterära och inte kopplade till samhället eller en kritisk analys av maktstrukturer (Erixon & Löfgren 2018, s. 21).

Skolverkets sätt att skriva om litteraturen fortsätter på lika vis i delmodulen "Att läsa det obekanta". Här betonas att texter från olika delar av världen ska behandlas. Detta har en demokratifrämjande potential men återigen ligger tyngdpunkten för läsningen i ett färdighetsperspektiv där utveckling av läsförmåga och läsförståelse triumferar en potentiell "kritisk analys av samhälle, maktstrukturer och utbyte av perspektiv/erfarenheter i relation till den skönlitterära gestaltningen" (Erixon & Löfgren 2018, s. 21). En liknande slutsats görs hos Lundström, Manderstedt och Palo (2011, s. 14) då de skriver att "kunskap *om* litteratur förefaller vara lättare att konkretisera än de kunskaper *genom* litteratur som kursplanens allmänna formuleringar enligt vår tolkning antyder", där "genom" markerar en djupare förståelse för verkets värderingar och budskap.

6. Diskussion

Nedan kommer studien att diskuteras. Inledningsvis förs en metoddiskussion för att problematisera studiens tillvägagångssätt. Därefter diskuteras resultatet i relation till studiens frågeställningar innan slutsatser dras. Det sista avsnittet ger ett förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

För att uppfylla studiens syfte att undersöka de litteraturdidaktiska val gällande skönlitteratur som svensklärare står inför i deras tudelade kunskaps- och värdegrundsuppdrag har en systematisk litteraturstudie genomförts. I relation till frågeställningarna – som utgår från svensklärares arbete – får metoden anses ha genererat ett urval studier som fyller studiens åtagande. En breddning behövdes dock då forskningsbaserade studier som undersöker frågor om det dubbla uppdraget relaterat till skönlitteraturen kan beskrivas som bristfällig. Studier och litteratur som i olika grad och på olika sätt relaterar till syfte och frågeställningar har valts där vi ansett att texterna haft något att tillföra vår studie. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 46) skriver: “Med litteraturgenomgång menas en systematisk ansats för att hitta publicerad information som ska ingå i undersökningen”. Med andra ord kan den systematiska sökningen efter litteratur breddas för att inkludera särskilda aspekter av vad ämnet har potential att ta upp (såsom frågor om kanon, demokrati eller särskilda genrer som mer inneboende tar upp värdegrundsfrågor). Möjligtvis skulle det därför gå att argumentera för att en empirisk studie bidragit till mer träffsäkra svar på frågeställningarna, men samtidigt har nyttan för studien funnits i granskningen av forskning inom området framför verksamma lärares åsikter om deras skönlitteraturundervisning.

Angående sökprocessen har vi valt att exkludera en mängd sökningar i tabell 1 som inte tillförde studien något. Vi stod inför valet att endera använda de sökningar som genererade ett resultat eller inkludera alla sökningar oavsett vad de bidrog med. En sådan tabell blev snabbt mycket omfattande och vi valde därför att enbart använda oss av de sökningar som bidrog till studier för litteraturgenomgången. En bredare träffbild hade kunnat erhållas om fler databaser använts. Frågan som snabbt dyker upp är när sökresultatet kan anses vara mättat. I vårt fall använde vi bland annat Summon, en databas som enligt bibliotekarien är mycket stor och där sökningar snarare måste begränsas kraftigt framför att formuleras breda. Samma förfarande kan sägas gälla för Google Scholar där en myriad träffar erhöles vid sökningen och där problematiken handlar om att hitta granskad forskning. I vårt fall landade vi i slutändan i att ögna igenom några studiers litteraturlistor för att hitta ytterligare relevant forskning när vi hamnade i återkommande studier eller svag relevans i våra sökningar. I slutändan landade vi i studier som genomgått kritisk granskning varvid validiteten påträffas hög.

En mättad sökning kan också vara resultatet av att studien bedrivs i svensk skola som kontext. Det är med andra ord en nationell läroplan som är bakgrund för studien. Relevansen för utländska studier blir därmed per automatik lägre, men en sådan som vi såg kunde tillföra något var Casement (1996). Detta anknyter till ovan skrivet att

kanonfrågor kunnat nischats som giltiga i en diskussion om skolans tudelade uppdrag och skönlitteraturens roll för detta. Hade vi använt oss av en helt deduktiv ansats även vid sökningen är det troligt att denna studie sållats bort då säkerligen en än större begränsning gjorts avseende skönlitteraturens roll i svensk kontext.

6.2 Resultatdiskussion

Diskussionen är strukturerad på liknande vis som resultatavsnittet. Skillnaden är att vi undviker underrubriker utifrån vår upplevelse att diskussionen då blev alltför formell vilket ledde oss till att hellre omfamna flyt i läsningen. Med andra ord behandlas svenskämnestraditionerna samt den efferenta och estetiska läsningen löpande genom avsnitten.

6.2.1 Diskussion om kunskapsmålen i litteraturundervisningen

Kunskapsuppdraget handlar om att förmedla de kunskaper som är nödvändiga för att kunna verka i ett senare yrkes- eller studieliv och för att kunna delta i olika former av samhällsdiskussioner. Ingemansson (2020) menar att det centrala problemet är att eleven inte kan tillgodogöra sig textens innehåll och förstår därför inte meningen med texten. För att skapa en hållbar läsutveckling behöver undervisningen förse eleverna med kunskaper om lässtrategier som blir tillhandahållna från läraren.

Det som framgår i både Lgr11 och Gy11 är skolans plikt att främja elevers utveckling, lärande och livslånga lust att lära. Därför måste läraren ha elevgruppen i centrum vid planeringen av undervisningen för att kunna göra innehållet intressant och roligt, samt anpassa innehållet till varje elevs förutsättningar och behov. Utöver de övergripande målen som läraren ska utforma sin undervisning efter finns det även specifika sådana som praktiska färdigheter inom lässtrategier och språkets struktur. Johansson (2014) understryker att det finns ett starkt erfarenhetspedagogiskt och färdighetspedagogiskt inslag i litteraturundervisningen vilket påverkar vilka skönlitterära texter som läses och hur de behandlas. Inom färdighetspedagogiken har det varit ett starkt fokus på innehållsfrågor framför utomtextuella och litterära tolkningar. Språkutvecklingen får också en stor plats inom svenskämnets undervisningstraditioner vilket gör att litteraturens innehåll sätts i bakgrunden och att litteraturläsningen därför blir en fråga om att lära sig språket och andra praktiska kunskaper (Thavenius 1999).

Thavenius (1999) uppmärksammar problemet att det finns tydliga ramar om vilka kunskaper undervisningen ska syfta till men inte några tydliga anvisningar i kurs- och ämnesplaner om *hur* undervisningen ska utformas utan det blir upp till varje enskild lärare. Ett återkommande dilemma i undervisningen är att det är svårt för läraren att veta hur denne ska arbeta med värderande frågor då de redan mätbara målen tar upp den tid som finns till förfogande. Då det finns ett konstaterat ökat fokus på tydlighet och mätbara resultat inom utbildningsdiskursen får den målinriktade färdighetspedagogiken en klar starkare ställning i undervisningen, vilket gör att områden som arbetet med personlighetsutveckling nedprioriteras på grund av tidsbegränsningar i förmån till att nå högre resultat i kunskapsmätningar

(Borsgård 2020). Hultin (2008) samt Lundström, Manderstedt och Palo (2011) uttrycker sin tveksamhet till att behandla svenskämnet utifrån att vara ett färdighetsämne avsedd för kunskapsuppdragets måluppfyllelse och mätbarhet i stället för den humanistiska bildning som litteraturen historiskt tänkt svara mot. Litteraturen läses då efferent vilket innebär att eleven lär sig om den information som återges snarare än det budskap författaren vill förmedla.

För att effektivisera undervisningen hamnar ofta lärarens litteraturval nära läroplanens föreskrifter och innefattar ofta medvetna texter som representerar både kvinnor och män med författare från olika tider och kulturer. Lärarens medvetna litteraturval bidrar till att skapa ett intresse hos eleverna och kan förstärkas ännu mer om läraren själv också är engagerad i den litteratur som undervisningen baseras på. Om inte läraren har läst det verk som en elev arbetar med menar Larsson (2021) att det finns en risk att utvecklingen av läsförståelsen hamnar i skymundan. Därför är det viktigt att läraren använder sig av sin förberedelsestid för att fördjupa sig i den litteratur som ska användas i undervisningen (Ingemansson 2020). Ingemansson förespråkar att det behövs förebilder inom litteraturläsningen för att skapa motivation hos eleverna. Detta medför ytterligare ett argument till varför svensk-läraren ska vara engagerad och införstådd med den litteratur som berörs i undervisningen, något som riktar fokus mot en erfarenhetspedagogisk tradition.

För att kunna använda sig av litteraturen i undervisningen måste eleverna få möjlighet att ta sig an textinnehållet med djupläsningens verktyg. Genom att använda sig av olika strategier kan djupläsningen över tid utveckla förmågan att hantera ord och vidga elevernas ordförråd. Detta djupgående arbete med litteratur gör att eleven tillgodogör sig innehållet både praktiskt och mentalt (Ingemansson 2020). Nordbergs (2020) studie framhäver läsecirkelns upplägg som det mest gynnsamma för litteraturläsningen i skolan. Genom en läsecirkelns upplägg får eleverna ta del av varandras reflektioner och analyser som kombineras med innehållsrelaterade samtal, vilket snarare förutsätter en estetisk läsning. Till följd av läsecirkeln utvecklas samtalsklimatet och toleransen mellan eleverna. Genom att läraren kombinerar denna djupläsning med läsecirkel borde slutsatsen teoretisk bli att lärarens arbete med kunskaps- och värdegrundsinnehållet gynnas.

6.2.2 Diskussion om värderingsuppdraget i litteraturundervisningen

Något som definierar värderingsuppdraget och som Alkestrand (2016) tar upp är hur värderingsuppdraget skrivs fram med begrepp som *grundläggande demokratiska värderingar* vilka sedan aldrig definieras utan står öppna för tolkning. Med denna mångtydighet blir också lärarens uppdrag kring inkludering av ett demokratiskt perspektiv formbart utifrån individuella preferenser. Vad som framkommer i vår kurs- och ämnesplansgranskning kring skönlitteratur är något liknande. Tidigt i introduktionstext och syfte skrivs skönlitteraturens roll för värderingar fram som något självklart. När senare kunskapskrav infinner sig går dessa formuleringar inte att härleda till skrivningarna. Detta förhållande är sedan tidigare både uppmärksammat och problematiserat på en övergripande nivå, men för skönlitteraturens plats i undervisningen bör det också omskrivas i större utsträckning då det finns uttalade idéer om dess bidrag för medborgarfostran. Erixon

och Löfgren (2018) uppmärksammar en liknande riktning i Läslyftet. Läslyftets syfte är att skapa förtrogenhet bland lärare gällande deras kompetens i läs- och skrivmoment, men detta ter sig endimensionellt då Skolverket i största möjliga mån tar avstamp i ett färdighetsämne. I stället för att forma skönlitteraturen mot erfarenhetspedagogik eller den del av ett bildningsämne som yrkar på förståelse för andra människors kulturer och livsvillkor i texten, fastnar man i formuleringar om stil- och genreanalyser.

I delmodulen "Kritiskt textarbete" (Erixon & Löfgren 2018) tänds dock ett hopp för värderingsuppdraget. Här vill man fokusera relationer mellan samhälle och maktstrukturer vilket gör litteraturen till ett medel verkandes för demokratiska mål. Detta blir ett sätt att läsa verket estetiskt (jfr Rosenblatt 2002) och anamma elevernas erfarenheter i processen, vilka ska stå i centrum i det erfarenhetspedagogiska ämnet. Något att begrunda är om en estetisk läsning ändå inte närvarar vid all form av läsning. Oavsett om målet efter läsningen innebär att det ska finnas en mätbarhet för lärarens bedömning torde läsningen innebära att tidigare erfarenheter och sinnesupplevelser kopplas till nya föreställningar om människor och ting. Är det otänkbart att eleven utmanar sig själv kontinuerligt genom läsningen utan att läraren inkräktar med ett värderande syfte? I slutändan är det nog så att Larssons intervjustudie (2021), där lärarna uttrycker en vilja att utmana elevernas perspektiv, kan anses ha hög generaliserbarhet i fråga om lärare som engagerar sig i sina elevers föreställningsvärldar.

Hos Larsson (2021) ges uttryck för ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv på skönlitteraturläsning. Här uttrycks exempelvis att vuxenlitteratur väljs bort (Larsson 2021, s. 93) då den kan vara svår att relatera till för ungdomar. I ett bredare perspektiv verkar det handla om att begränsa utbudet av litteratur som utmanar eleverna på sätt som är svåra att ta till sig. I vår mening skulle det kunna handla om att språket i vuxenlitteratur är svårare att tyda (något som i Larssons studie lyfts genom att lärarna enskilda elevers diagnoser i beaktning vid litteraturval), men det skulle lika gärna kunna böttna i att odemokratiska värderingar behandlas som blir svåra att utröna på egen hand för eleven. Denna begränsning blir därmed ett sätt att omfamna en erfarenhetspedagogisk syn på valet av litteratur.

Att stödja läsningen är viktigt. Economou (2018) skriver om hur lärare på gymnasiet fokuserar elevernas intressen och känslor första året vid val av litteratur, för att senare gå över mot klassiker och litteraturhistoria. Detta böttnar självfallet i att Svenska 2 är en litteraturkurs där epokstudier premieras i andan av det litteraturhistoriska bildningsämne som både Thavenius (1999) och Hultin (2008) skriver fram. Detta tål att problematiseras. Att utmana elevernas perspektiv ställer samtidigt krav på lärarens kompetens och kännedom om den enskilde eleven. Om vi förmodar att litteratur väljs med elevens intressen och känslor i centrum bör dessa också utforskas genom det lästa. Nya elever inför nya lärare under första läsåret innebär för läraren krav på att tidigt skapa förtroende för eleverna så att diskussion kan föras om innehållet i de böcker som läses. Då Svenska 2 kännetecknas av epoker vore det därför önskvärt att återuppleva detta förhållande i Svenska 3. Dock kännetecknas denna kurs av vetenskaplighet där litteraturen analyseras med dess stilmedel och berättartekniska grepp som utgångspunkt (Skolverket 2017b). Därmed anammas en efferent läsning i kursplanerna. Om läraren ska ha en chans att nyttja skönlitteraturens värderande aspekter borde detta också utvecklas i större ut-

sträckning bland de centrala innehållen. Här skulle exempelvis fantasygenren kunna fylla ett syfte. Alkestrand (2016) menar i sin studie att mötet mellan en imaginär och reell verklighet kan eleven använda nya insikter, förhållningssätt och kunskaper för att möta sin egen vardag. Den kan med andra ord innebära ett sätt att utvinna värderingar från en främmande kultur och sätta dessa i relation till de egna.

Det fokus som råder på den mätbara litteraturen (Lundström, Manderstedt & Palo 2011; Borsgård 2020) begränsar dock sådana förhållningssätt. Att göra litteraturen mätbar anser vi innebära för läraren att konstruera uppgifter där det först och främst handlar om fakta framför tolkning. Detta kan i det närmaste benämnas som en efferent färdighetsläsning och berör med andra ord frågor om stilmedel, berättarteknik, språkliga drag, parallellhandling, miljö- och personbeskrivningar, betydelsefulla författare och verk etc. (Skolverket 2017b; Skolverket 2019). Detta är inget chockerande. Att mäta personlighetsutveckling är nästintill omöjligt i fråga om att det ska utgöra underlag för betyg i slutet av en kurs. Där Holmqvist gör en hbtq-läsning av svenska 1800-talsverk är det svårt att hitta förankring i kursplanernas kunskapskrav. Anknytningen sker kanske främst till ämnets syftesbeskrivning där litteraturen gör det möjligt att se perspektiv bortom det egna. Möjligtvis kan Svenska 2 bistå där kopplingen mellan skönlitteratur och samhälle skrivs fram i det centrala innehållet. Dock kvarstår hur läraren kan ge sådan läsning utrymme i bedömningen. Det är till syvende och sist en fråga om subjektiv behandling av ett verk, och kanske skulle det gå att få utrymme för detta om fokus ligger på en viss textproduktion (som argumenterande eller berättande) där bedömningen sker i förhållande till textens form och mindre i fråga om vad eleven återger. Det blir då ett samspel mellan lärare och elev där värderingsuppdraget ges utrymme men där det fortfarande är ett färdighetsämne som dominerar.

6.2.3 Diskussion om ett tudelat uppdrag i litteraturundervisningen

Det som framkommer i resultatet utifrån det material som analyserats är att det blir tydligt att litteraturundervisningen i skolan står inför ett tudelat uppdrag. Genom undervisningen av skönlitteratur ska eleverna utveckla sig själva och sin identitet enligt skolans värdegrundsmål, samtidigt som undervisningen ska syfta till utveckling av deras språkliga förmåga att ta till sig och arbeta med litteraturen på ett optimalt sätt enligt svenskämnetens kunskapskrav. Det som framkommer i undersökningen är att dessa två aspekter krockar med varandra och att litteraturundervisningen tenderar att få olika inriktning beroende på lärarens egna preferenser och erfarenheter, lärarens tolkning av läroplanen och ett ökat fokus på undervisning till områden som låter sig mätas. Kan litteraturundervisningen anpassas så att både kunskapsmålen och värdegrundsmålen uppfylls? Utifrån den forskning som presenterades i denna studie visar det sig att författarna av den undersökta litteraturen inte är eniga om vad som är mest fördelaktigt svenskämnetens litteraturundervisning.

De kombinationsstrategier som föreslås hos Mossberg Schüllerqvist (2008) ter sig kunna möjliggöra ett närmande mot skolans tudelade uppdrag för skönlitteraturundervisningen. Att använda sig av kombinationsstrategier innebär att läsning sker både *inom* och *genom* litteratur. Mossberg Schüllerqvist menar att *genom*-perspektivet är ett sätt att omfamna medborgarfostran, att kunna ta till sig

kunskaper om livet och människan, något som också Lundström, Manderstedt och Palo (2011) stödjer genom att de ser det som en djupare förståelse för verkets värderingar och budskap. Det omfattar med andra ord en erfarenhetspedagogisk syn på litteraturläsning samtidigt som den del av bildningsämnet som yrkar på förståelse för andra människors världar också synliggörs. Det är mindre en fråga om mätbara kunskaper och mer om personlighetsutveckling. Läsning *inom* litteratur kan ses som en motpol till detta, dock inte mindre eller mer värd än det andra sett ur skolans ögon. Perspektivet är mer färdighetscentrerat och anammar också den bildning som innefattar analys av litterära texter och tolkning av ett verk i dess kontext; den koppling mellan samhälle och skönlitteratur som tas upp i kursplanen för gymnasiet Svenska 2 och grundskolans 7–9. På så vis anammas samtidigt den efferenta och estetiska läsning som Rosenblatt (2002) skriver om vilka tillsammans verkar både för kunskaper *om* skönlitteratur och värderingar som erhålls *genom* litteraturen.

En diskussion om kanon blir aktuell för Mossberg Schüllerqvists (2008) kombinationsstrategier. Casement (1996) tar upp tre förtjänster med kanonundervisning: eleverna utvecklar färdigheter som främjar kritiskt tänkande; de får fördjupad kunskap om sin egen kultur; de utvecklar en förståelse för människans existens – grunden för all kunskap. Casement är också tydlig med att det handlar om ett västerländskt kulturarv. Vad som möjligtvis sällas bort bland Casements argument är den demokratiska förståelsen för människors olikheter – vilken möjligtvis kan inordnas under förståelsen för människans existens – då det mer tydligt framgår att elever lär sig om sin egen kultur och egna traditioner. Visserligen omfattas ett erfarenhetspedagogiskt synsätt men bildningen blir begränsad. Detta blir också en risk som vi finner hos Brink (2009) där han lyfter hur kanon kan gå i lärarens arv och litteratur hämtas från den undervisande lärarens egen barndom, vilket skulle leda till att synen på litteratur inte breddas tillräckligt mellan generationerna.

Det västerländska kulturarvet i kanon omnämns också hos Economou (2018) och Degerman (2012). Ätminstone hos Economou ges en mer nyanserad bild av undervisningssituationen. Här ger en lärare (Economou 2018, s. 66) uttryck för förekomsten av många "vita gubbar" varvid läsning inom kanon i så fall bör ske genom ideologiska samtal. På så sätt kan värderingar kring bland annat könsroller och klass röjas när man samtalar om verkets samtid. Vi menar därför att det handlar mer om att lära eleverna att förstå och respektera skillnader mellan kulturer, en förståelse som kan överföras till för eleven mer främmande sådana i sin egen samtid och som ligger nära läroplanernas övergripande målformuleringar. Casements utsago om dagens litteratur som allt större bärare av praktiska kunskaper får därmed också ett större värde i undervisningen. Detta kan i slutändan härledas till det vidgade kulturbegrepp som omnämns hos Degerman (2012).

En samtida populär genre som skulle kunna svara mot det dubbla uppdraget är dystopin (Erixon & Löfgren 2018). Det är inte långt att blicka för att se den potential sådana verk har i en demokratisk undervisning. Ofta skildras samhällen vitt skilda från det demokratiska och nästan uteslutande handlar dystopin om en eller flera människors erfarenheter av livet i det totalitära samhället, inte olikt det vi ser på diverse platser runtom världen idag. Ideologiska samtal kan därför ges större omfattning

och kan innefatta både kunskapsuppdraget som bland annat förbereder elever för att delta i samhällsdiskussioner, och värderingsuppdraget vilket omfamnar en allmänmänsklig syn på människan och samtidigt vårt värde som enskilda individer. På så sätt stillas den problematik som uttrycks hos Nordberg (2020) och Årheim (2009) om att skönlitteraturen inte används för det den är avsedd för. Det handlar om borttappandet av litteraturens kärna; att den ofta förlorar sitt egenvärde och används som medel för att uppnå kunskapsmålen och inte för de värderingar som ett verk vill förmedla. Valet av vilka verk som eventuellt skulle kunna närvara i litteraturundervisningen är dock svårare att sja om. Även om dystopier skrivits långt tillbaka (såsom Huxleys *Du sköna nya värld* (1932) eller Boyes *Kallocain* (1942)) är det kanske först på senare år som genren nått sin topp. Degerman (2012) lyfter fram hur valet av litteratur i undervisningen är mindre forskat om, och att dessa val skiftar med ämneskonstruktion där de gått från förmedlare av kulturella värden till tillfredsställandet av behov och upplevelser. Möjligtvis rör sig dystopin genom hela spektrumet i egenskap av att vara en av samtidens populära genrer. Kanske är det i de erfarenhetspedagogiska och litteraturhistoriska bildningsämnena som dystopin i så fall skiner starkast och kan bidra till en estetisk läsning. Läsning för färdigheter får då tillskrivas andra genrer.

6.3 Slutsatser

Våra slutsatser utgår från de tre frågeställningar som använts för att undersöka den problematik som vi ger uttryck för i de inledande avsnitten:

- I. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den tillgodoser kunskapsmålen?
- II. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att den understödjer värdegrundsarbetet?
- III. Hur kan lärare planera litteraturundervisningen så att samtidigt både kunskapsmålen och värdegrundsmålen uppfylls?

Om kunskapsmålen (frågeställning I) kan sägas att de är nödvändiga för att verka i ett yrkes- eller studieliv efter avslutade grundskole- och gymnasie studier. Vad läroplanen ger uttryck för är att skolan ska verka för att främja elevers utveckling, lärande och livslånga lust att lära. Inom ramen för detta finns tydliga indikationer bland kunskapskraven i svenska på mätbara resultat. Vad man kan urskönja i intervjuer med lärare är att man ofta arbetar med skönlitteratur utifrån att kunskapsuppdraget i stort riktas mot ett färdighetsämne, där lässtrategier, språk och allmänna innehållsfrågor tar fokus vid behandlingen av litteraturen. Ofta väljs litteraturen utifrån läroplanernas föreskrifter vilket förutsätter medvetna val där läraren anammar inkluderande aspekter som att ta hänsyn till författarnas kön och kulturella bakgrund. Litteraturen ger sparsamt med uttryck för undervisningsverktyg där dock två exemplifieras: djupläsning för att vidga elevers ordförråd, och läsecirklar som är ett sätt för eleverna att utbyta reflektioner och dryfta innehållsfrågor kring det lästa. Att behandla ämnet utifrån ett rent färdighetsperspektiv på kunskapsutveckling väcker dock tveksamheter från forskningshåll. Då man gärna också ser humanistisk bildning som närvarande i undervisningen är skönlitteraturens roll att beakta för detta ändamål.

Gällande värdegrundsarbetet (frågeställning II) handlar det om att i undervisningen förmedla grundläggande demokratiska värderingar. Vad dessa är definieras inte i läroplanen men kan härledas till en inkluderande skola där alla har rätt att utvecklas med individen i centrum. Denna otydlighet innebär dock ett försvårande av lärarens undervisning. I kursplanerna för svenska skrivs skönlitteraturen fram som bärare av värderingar som eleverna genom ett erfarenhetsperspektiv kan möta och utvecklas med. Detta perspektiv verkar till synes försvinna när litteraturens roll i ämnet konkretiseras bland centrala innehåll och kunskapskrav. I det kompetens-utvecklande initiativet Läslyftet är skönlitteraturens demokratiska koppling nästintill bortskrivnen vilket återigen förespråkar en pedagogik med inriktning mot färdigheter. Litteraturen som mätbar sätter med andra käppar i hjulet för värderingsuppdraget. En estetisk läsning i skolan finner därmed litet stöd bland kunskapsmålen trots att det går att argumentera starkt för att denna läsning är inneboende hos skönlitteraturen. Gällande litteraturval för demokratiuppdraget ser lärare ut att välja bort sådant som de tror att eleverna kan ha svårt att ta till sig. Bäst vore kanske att sådan läsning behandlas i senare årskurser (nån på högstadiet eller trean på gymnasiet) när lärare och elev skapat en närmare relation till varandra och bättre kan diskutera litteraturens värderande innehåll. Fantasy är ett exempel där innehållet kan svara mot elevens erfarenheter och möte med andra kulturer snarare än att fokusera på innehållsaspekter.

Hur man på bästa sätt kan sammanföra de båda uppdragen (frågeställning III) återspeglas på ett mycket bra sätt genom att använda sig av kombinationsstrategier i undervisningen. Det handlar för skönlitteraturen om att både läsa *inom* och *genom* litteraturen för att synliggöra både en efferent och estetisk läsning och på så vis samtidigt inkludera värderingsaspekter vid sidan om det mätbara innehållet. På så vis behandlas ämnet svenska som ett färdighets-, bildnings- och erfarenhetspedagogiskt ämne vid skönlitteraturläsning. Huruvida en uppsättning kanon kan svara mot det dubbla uppdraget är osäkert. Om en kanon tas i bruk är vår åsikt att denna måste undervisas med ideologiska utgångspunkter då den annars riskerar att ge en alltför snäv bild av skönlitteraturens massiva värld. Med andra ord kan kanon inte behandlas enbart utifrån det litteraturhistoriska bildningsämne den till stor del haft sin hemvist i. I stället anser vi att en kanon ställer ökade krav på lärarens förberedelser då perspektivet måste breddas framför att göra fria men medvetna litteraturval i sin egen undervisning. Ett sätt att göra detta är genom att läsa dystopier. Även om Skolverkets framställande av genren lämnar mer att önska utifrån dess potential kan läraren med relativt enkla medel inkludera demokratiuppdraget i läsningen vid sidan av de redan fastställda färdighetsinnehållet.

6.4 Förslag till vidare forskning

Denna studie visar att läraren står inför ett tudelat uppdrag där skolan och undervisningen ska verka för att främja elevers utveckling, lärande och livslånga lust att lära. Läraren måste därför basera sina litteraturdidaktiska val på ett sätt som sammanför de båda uppdragen. Litteraturstudien visar därtill att ämneslärare i svenska kan förhålla sig olika till skolans kunskaps- och värdegrundsmål finns det

en risk för att elevernas lärande och utveckling drabbas beroende på vilka litteraturredidaktiska val läraren gör. I denna litteraturstudie synliggörs det hur lärare riskerar att hamna i dilemmasituationer på grund av läroplanernas tudelade uppdrag.

Därför skulle det vara av intresse att undersöka om läraren arbetar med skönlitteratur antingen utifrån ett sociokulturellt perspektiv där arbetet utgår ifrån att människan lär sig hela tiden i alla sociala sammanhang, eller att arbetet utgår ifrån en erfarenhetspedagogik där elevernas erfarenheter sätts i fokus. Likväl undersöka om läraren använder sig av kombinationsstrategier för att inkludera värderingsaspekter vid sidan om det mätbara uppdraget.

Vidare vore det av intresse att undersöka lärarens litteraturredidaktiska val i arbetet med skönlitteratur och hur det påverkar elevernas lärande. Därför är det intressant att undersöka hur olika lärare förhåller sig till deras didaktiska val i undervisningen av skönlitteratur; om de förhåller sig till sina val genom ett sociokulturellt perspektiv eller utifrån en erfarenhetspedagogik. Förslag till vidare forskning blir därför att via kvalitativa intervjuer ta reda på hur ämneslärare i svenska beskriver och resonerar kring spänningsfältet mellan skolans kunskaps- och värdegrundsmål. Hur de gör sina didaktiska val i förhållande till skolans läroplaner i relation till läsning; endera som medel för att uppnå kunskapsmålen, eller för läsaren att ta till sig och ompröva de värderingar som speglas i verket för att lära sig mer om sig själv och omvärlden.

Källförteckning

- Alkestrand, Malin. 2016. *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Lund: Lund University.
- Borsgård, Gustav. 2020. Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning och Demokrati*, 29(1): 65–84.
- Brink, Lars. 2009. Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber, 38–59.
- Casement, William. 1996. *The Great Canon Controversy: The Battle of the Books in Higher Education*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Degerman, Peter. 2012. "Litteraturen, det är vad man undervisar om" – *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Doktorsavhandling, Humanistiska fakulteten. Åbo: Åbo Akademi.
- Economou, Catarina. 2018. På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3): 53–75.
- Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne. 2013. *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria. 2018. Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslyftet. *Utbildning & Demokrati*, 27(3): 7–33.
- Holmqvist, Sam. 2017. *Transformationer: 1800-talets svenska translitteratur genom Lasse-Maja, C.J.L. Almqvist och Aurora Ljungstedt*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Hultin, Eva. 2008. Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning och demokrati*, 17(1): 99–108.
- Höglund, Heidi. 2017. *Varför läsa skönlitteratur i skolan?* Helsingfors: Hufvudstadsbladet.
- Ingemansson, Mary. 2016. *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Maritha. 2014. Att tolka en skönlitterär text. I: Andersson, Peter (red.), Holmberg, Per, Lyngfelt, Anna, Nordenstam, Anna & Widhe, Olle. *Mångfaldens möjligheter: litteratur- och språkdidaktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, 237–256.
- Larsson, Maria. 2021. *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Doktorsavhandling, Dalarna Doctoral Dissertations, 16. Falun: Högskolan Dalarna.
- Lundström, Stefan; Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt. 2011. Den mätbara litteraturen. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning och demokrati*, 20(2): 7–26.
- Malmgren, Gun. 1999. Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I Thavenius, Jan (red.). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, 90–118.
- Malmgren, Lars-Göran. 1988. *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid. 2008. *Läsa texten eller "verkligheten"*. *Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Doktorsavhandling, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholm: Stockholm University.
- Nordberg, Olle (2020). *Litteraturdidaktik: teori, praktik, relevans, potential*. Första upplagan Stockholm: Liber.
- Nordenskjöld, Ann-Sofie. 2021. *Vilka källor ska jag använda mig av?* Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina. 2018. Lättläst – en demokratifråga. *Utbildning och demokrati*, 27(3): 35–52.
- Nyberg, Petra. 2012. *Grundskolan införs*. Täby: Riksarkivet.
- Rosenblatt, Louise. M. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. 2011. *Gymnasiegemensamma ämnen. Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2017a. *Läroplan för gymnasieskolan 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2017b. *Ämne – Svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. 2019. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska centralbyrån. 2021. *Var tredje person läser aldrig böcker på fritiden*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Thavenius, Jan. 1999. Traditioner och förändringar. I Thavenius, Jan (red.). *Svenskämnets historia*. Lund. Studentlitteratur, 11–20.
- Thavenius, Jan. 1999. Gymnasiets litterära kanon. I Thavenius, Jan (red.). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur, 119–136.
- Vetenskapsrådet. 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Årheim, Annette. 2009. Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber, 66–82.
- Övermo, Elisabet. 2021. "Varför måste vi lärare rättfärdiga läsningen". Stockholm: Dagens Nyheter.