



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# **Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan**

Avancerad nivå

## **En tudelad litteraturundervisning?**

---

---

**En jämförelse av litteraturundervisningen på  
gymnasieskolans yrkesprogram och högskoleförberedande  
program**

**A Divided Swedish Subject?: A Comparative Study of Literature  
Instruction in Upper Secondary School:s Vocational and Study-  
preparing Programs**

Författare: Robin Eriksson  
Handledare: Gustav Borsgård  
Examinator: Patrik Larsson  
Ämne/huvudområde: Svenska  
Kurskod: ASV25A  
Poäng: 15 hp  
Examinationsdatum: 27/4-2023



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:**

Syftet med denna studie var att jämföra litteraturundervisningen på högskoleförberedande program och yrkesprogram inom 2000-talets gymnasieskola. Utifrån detta formulerades frågeställningar som innefattade jämförelse av likheter och skillnader avseende litteraturundervisningen inom högskoleförberedande program och yrkesprogram. Mot bakgrund av svenskämnets historiska utveckling inom gymnasieskolan, litteraturteorier, forskning och teorier om svenskämnestraditioner samt de kommande förändringarna gällande grundläggande behörighet till vidare studier och ämnesbetygsreformen undersöktes vetenskaplig litteratur för att besvara syftet. Studien var en systematisk litteraturstudie där utvald vetenskaplig relevant litteratur analyserades med metoden innehållsanalys. Resultatet visade att 2000-talets litteraturundervisning i gymnasieskolan inom ramen för Lpf 94 och Gy 11 uppvisar flera likheter mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende innehåll och mål. De två svenskämnestraditionerna *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* visades även vara framträdande inom båda programgruppernas litteraturundervisning. Resultatet visade också att svenskämnestraditionen *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* kunde karaktäriseras som ett marginaliserat komplement i litteraturundervisningen för både högskoleförberedande program och yrkesprogram.

**Nyckelord:**

Svenskämnestraditioner, yrkesprogram, yrkesförberedande program, högskoleförberedande program, studieförberedande program, litteraturundervisning, skillnader, likheter, svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, Gy 11, Lpf 94, 2000-talet, gymnasieskolan

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1 Litteraturundervisning .....	2
3.1.1 Studiens definition av litteraturundervisning .....	6
3.2 Gymnasieskolans svenskämne.....	7
3.3 Svenskämnestraditioner .....	9
3.4 2000-talets gymnasieskola (Lpf 94 och Gy 11) .....	11
3.4.1 Svenskämnet och litteraturundervisningen inom <i>Läroplan för de frivilliga skolorna 1994</i> (Lpf 94).....	13
3.4.2 Svenskämnet och litteraturundervisningen inom <i>Läroplan för gymnasieskolan 2011</i> (Gy 11).....	14
3.4.3 Grundläggande behörighet och förändringar inom gymnasieskolan Ht 2023 .	15
<b>4. Metod</b> .....	<b>16</b>
4.1 Studiedesign: systematisk litteraturstudie .....	16
4.2 Etiska överväganden .....	17
4.3 Litteratursökningsprocess.....	17
4.3.1 Databaser för litteratursökning .....	17
4.3.2 Avgränsning och urvalskriterier .....	18
4.3.3 Sökord .....	19
4.3.4 Urval av litteratur .....	19
4.4 Resultat av litteratursökningsprocessen.....	22
4.4.1 Slutgiltigt urval och kvalitetsbedömning .....	22
4.4.2 Presentation av utvald litteratur.....	23
4.4.3 Innehållsanalys av utvald litteratur.....	27
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	28
<b>5. Resultat</b> .....	<b>29</b>
5.1 Vilka likheter finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?.....	29
5.1.1 Färdighetsämnet och bildningsämnet: bildning, kunskaper och färdigheter som lärandeinhåll .....	29
5.1.2 Litteraturhistoria .....	30
5.1.3 Kulturarvsförmedling .....	31
5.1.4 Bildning .....	31
5.1.5 Läsfärdighet, läsförmåga och språkutveckling.....	32

5.1.6 Färdighetstränande uppgifter .....	32
5.1.7 Det demokratiska uppdraget i litteraturundervisningen .....	33
5.1.8 Avsaknad av det vidgade textbegreppet – skriftlig skönlitteratur och film.....	33
5.2 Vilka skillnader finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program? .....	34
5.2.1 En ”lägre” och en ”högre” litteraturundervisning .....	34
5.2.2 Det ”högre” och ”lägre” bildningsämnet i litteraturundervisningen.....	35
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>36</b>
6.1 Metoddiskussion .....	36
6.2 Resultatdiskussion .....	39
6.2.1 Bildningsämnet och färdighetsämnet i litteraturundervisningen.....	39
6.2.2 Skriftlig skönlitteratur och film .....	44
6.2.3 Det demokratiska uppdraget och litteraturundervisningen.....	45
6.2.4 Det erfarenhetspedagogiska ämnet som marginaliserat komplement i litteraturundervisningen .....	47
6.2.5 En tudelad litteraturundervisning? .....	49
6.3 Slutsatser.....	51
6.4 Vidare forskning.....	52
<b>Referenser .....</b>	<b>54</b>

## 1. Inledning

Redan under min tid i gymnasiet mötte jag hos min svensklärare uppfattningen att svenskämnet var annorlunda på det gymnasieprogram jag läste jämfört med andra gymnasieprogram. Vi fick i början av kursen Svenska B frågan om undervisningen skulle läggas på en nivå där vi siktade mot godkänt betyg eller om det var någon som ville uppnå ett högre betyg. Endast två elever, där jag var den ena, räckte upp handen och ville lägga undervisningen på en nivå där det var möjligt att uppnå högsta betyg. Motsträvt bestämde sig vår svensklärare för att gå med på detta. Anledningen till att vi fick frågan var att vi gick på Elprogrammet och inte på ett teoretiskt inriktat program. Men varför ställde svenskläraren den frågan enbart till oss som gick på ett praktiskt inriktat program och inte till de elever som gick på teoretiskt inriktade program, trots att vi läste samma kurs och trots att samtliga program inom gymnasieskolan då skulle ge grundläggande högskolebehörighet (Hultin, 2008, s. 99; Skolverket, 2006)?

Det var ett tag sedan jag själv var elev på gymnasiet, men under mina perioder av verksamhetsförlagd utbildning (VFU) inom gymnasieskolan har jag återigen uppmärksammats på hur svensklärare betraktar svenskämnet som olika beroende på vilka gymnasieprogram de undervisar inom. Mina erfarenheter är att svensklärare inom gymnasiet generellt ser elever på yrkesprogram som mindre motiverade, lågpresterande och i behov av en förenklad svenskundervisning. Detta i förhållande till elever på högskoleförberedande program som betraktas som studiemotiverade, högpresterande och i behov av en utmanande svenskundervisning med högre ställda krav. Jag har särskilt uppmärksammat att svensklärare inte vill läsa längre texter eller skönlitteratur med elever på yrkesprogram, eftersom ”de inte klarar av att läsa sådana långa och svåra texter”, ”de förstår inte sådana texter” eller ”de är för ovana och omotiverade för att läsa sådana texter”. Elever på högskoleförberedande program kan å andra sidan ges skönlitteratur och längre texter att läsa och arbeta med utan sådana invändningar. Jag minns också hur det var när jag gick på gymnasiet. Vi på Elprogrammet fick läsa textutdrag och noveller, se på film samt möjligtvis läsa någon kortroman en gång per termin, och genomföra olika uppgifter i förhållande till det lästa. I jämförelse med detta fick eleverna på Natur- och Samhällsprogrammen läsa böcker som *Brott och straff*, *Krig och fred* och *Stolthet och fördom* samt behandla författare som August Strindberg, Vilhelm Moberg, Karin Boye, Victoria Benedictsson, Émile Zola och Hjalmar Söderberg. Varför var det så?

Litteraturundervisningen i svenskämnet har alltså intresserat mig länge utifrån mina erfarenheter av uppdelningen mellan yrkeselever och elever på högskoleförberedande program. Även om det finns skillnader i kursplaner och ämnesplanen för svenska (Skolverket, 2011a) upplever jag att lärares uppfattningar av yrkeselever och elever på högskoleförberedande program leder till att litteraturundervisningen förenklas inom yrkesprogram i förhållande till högskoleförberedande program mer än vad som är berättigat, vilket jag således uppfattar som ett svenskämnesdidaktiskt problem. Huruvida svensklärarnas uppfattningar och didaktiska beslut leder till gestaltandet av en tudelad litteraturundervisning avseende innehåll (vad), metoder (hur) och syften (varför), beroende på vilket gymnasieprogram de undervisade eleverna läser, är således något jag vill undersöka närmare.

Som nyexaminerad ämneslärare på gymnasiet eller som redan verksam sådan är det enligt min mening väsentligt att vara medveten om de strukturer, uppfattningar och faktorer som påverkar våra egna och andra lärares didaktiska beslut. Detta för att medvetenhet kan böttna för en grund där didaktiska och pedagogiska beslut fattas för elevernas bästa och inte utifrån föreställningar eller förutfattade meningar om eleverna. Att undersöka litteraturundervisningen och jämföra denna mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program är också intressant i ljuset av samhällsdebatten om minskad läsning och de fluktuerande mätningarna av läsförmåga och läsförståelse, samt den återkommande aktualiserade diskussionen om uppdelning och skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program (Skolverket, 2016; Skolverket, 2019; Skolverket, 2023a).

I denna systematiska litteraturstudie vill jag därmed undersöka hur litteraturundervisningen ser ut inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program, innefattandes vilka likheter och skillnader som finns mellan dessa.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att genom en sammanställning av tidigare forskning jämföra litteraturundervisningen på högskoleförberedande program och yrkesprogram inom gymnasieskolan. För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka likheter finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?
- Vilka skillnader finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?

## **3. Bakgrund**

I detta avsnitt kommer gymnasieskolans litteraturundervisning kontextualiseras och belysas utifrån olika perspektiv. Först presenteras olika teoretiska perspektiv på litteraturundervisning. Därefter redogörs sammanfattande för den historiska utvecklingen av gymnasieskolans svenskämne, varefter olika svenskämnes-traditioner tas upp som är aktuella för denna studie. Efter detta ges en överblick av de för studien aktuella gymnasiereformerna och gymnasieprogramindelningarna. Sedan kontextualiseras litteraturundervisningen inom de för studien aktuella läroplanerna samt ämnes- och kursplanerna för svenskämnet. Slutligen definieras innebörden av litteraturundervisning som används i studien.

### **3.1 Litteraturundervisning**

Det finns flera olika teorier som litteraturundervisning kan grundas på (Molloy, 2002, s. 36; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019). Vilka teoretiska grundsyner som dominerat inom skolans svenskämne har varierat över tid bland annat beroende på vilka förhållningssätt till litteraturundervisning som uttryckts i styrdokumenterna för svenskämnet samt hur litteraturämnet har behandlats inom universitet och högskolor (Malmgren, 1999; Román & Mattlar, 2019; Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b; Skolöverstyrelsen, 1970; Svensson, 2008, s. 13; Thavenius, 1999).

Inom litteraturteori från mitten av 1900-talet har en förskjutning skett från olika formalistiska teorier, såsom rysk formalism, nykritik och strukturalism, till läsar-

orienterade teorier (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019, s. 55). Utifrån detta kommer i det följande olika läsarorienterade teorier att riktas uppmärksamhet som är användbara för att diskutera resultatet av denna studie. Dock kommer också ett i skrivande stund aktuellt framväxande perspektiv inom forskningen, som kontrasterar mot läsarorienterade teorier, att redogöras för. Detta görs för att möjliggöra en nyanserad diskussion av resultaten av denna studie.

Läsarorienterade teorier, på engelska betecknat *reader-response criticism*, och den läsarorienterade forskningen är emellertid inte enhetlig utan innefattar i sig självt flera olika teorier samt studieobjekt. Det gemensamma för läsarorienterade teorier är emellertid utgångspunkten att en text inte har en förutbestämd mening eller givet budskap (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019, s. 55–69). I stället anses texten vara öppen i den bemärkelsen att dess mening konstrueras i mötet mellan läsare och text. Litteratur i sig självt skapas såldes inte när författaren formulerat sig klart utan först när en läsare börjar läsa. Med andra ord ställs läsarens förståelse, upplevelser, erfarenheter och kunskap i centrum för det litterära mötet. Till intresset för läsaren har också tanken om att läsningen är situerad etablerats inom läsarorienterade teorier, vilket innebär att läsningen alltid ingår i en social och kulturell kontext som inverkar på meningsskapandet och tolkningen vid läsning av en text (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13).

En central teoribildning inom läsarorienterade teorier är Rosenblatts teori om *läsning som transaktion* (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938). 1938 publicerade Louise M. Rosenblatt verket *Literature as Exploration* (1938) där Rosenblatt lade fram tanken om läsning som en *transaktion*. Rosenblatt menar med detta att läsningen är en *händelse*, där läsare och text möter varandra inom ramen för en viss sociokulturell kontext och omständighet (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938). Förhållandet mellan läsare och text i mötet betraktar Rosenblatt som en *transaktion*, där mening är något som konstrueras genom ett ömsesidigt inflytande mellan dessa två parter. Detta leder således till att text och läsare utgör varandras förutsättningar, där ingen av dessa kan existera utan den andra. Varje läsning blir på detta sätt unik eftersom varje läsare bär med sig olika erfarenheter, kunskaper och känslor samt möter texten i en viss sociokulturell samt materiell kontext samtidigt som läsaren och texten i sig är bärare av olika sådana kontexter. Mot bakgrund av detta blir det för svensklärare av vikt att inte enbart ha goda kunskaper om olika texter och deras innehåll utan också om hur olika elever läser texter och vilka potentiella meningar som kan skapas i mötet mellan olika elever och texter (Molloy, 2002, s. 62–63).

Inom sin transaktionsteori presenterar Rosenblatt även begreppen *efferent* och *estetisk läsning* (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Dessa kan beskrivas som olika läsarter eller handlingar vid läsningen. Med *efferent* läsning avses en läsning där läsaren lägger betoning på att uppnå resultat efter läsningen, såsom att finna information, olika inslag i texten som är värdefulla för en litterär analys eller fakta (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Svensson, 2008, s. 14–15). Ett exempel på en



sådan läsning är när någon läser instruktionsmanualen till en elektronisk apparat. Texten i sig har då inget egenvärde utan den är ett medel för läsaren att uppnå något annat. Med *estetisk läsning* avses i stället en läsning där läsaren är fokuserad på det som sker under läsningen (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Svensson, 2008, s. 14–15). Denna läsart innefattar utöver tolkning och menings-skapandet av begrepp, bilder och formuleringar, de känslor, associationer, tankar, idéer och attityder som läsningen ger upphov till.

Viktigt att poängtera är emellertid att dessa två former av läsning, efferent och estetisk, inte står som motsatser till varandra (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). I stället bör de betraktas som poler på ett kontinuum som finns med i alla läsningar, men där någon av polerna är mer eller mindre betonade eller dominerande inom varje läsning. Vilken typ av läsning som kommer i fokus beror oftast på syftet med läsningen. Exempelvis får en analysuppgift i skolan ett syfte som ligger efter läsningen, vilket uppmanar till en efferent läsning, medan eskapistisk fritidsläsning i stället kan bädda för estetisk läsning. Genom detta får läsningen också både en estetisk och social funktion (Svensson, 2008, s. 14). Den sociala funktionen uppnås genom att läsningen ger läsaren intellektuella erfarenheter och kunskaper, medan den estetiska funktionen kommer till stånd genom att läsningen frammanar känslor, upplevelser och personliga erfarenheter hos läsaren. Utifrån detta kan, enligt min mening, ett argument föras för att utformningar av uppgifter i litteraturundervisningen kan styra eleverna mer eller mindre mot en efferent respektive estetisk läsart. Om en text läses med tillhörande frågor att besvara eller exempelvis en analysuppgift att utföra efter texten kommer läsningen styras mer mot en efferent läsning. Ett möjligt sätt att styra läsningen mot den estetiska läsarten skulle vara att låta eleverna läsa en text först och därefter hålla ett mer öppet boksamtal utifrån det lästa. Centralt för svensklärare blir således att veta vilka syften de har med läsningen och att utforma undervisningen därefter.

Ytterligare en central teoretiker för det läsarorienterade perspektivet i skolans litteraturundervisning är Kathleen McCormick (Martinsson, 2015, s. 91; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 66). McCormick (1994) menar att läsaren och det litterära verket är bärare av olika uppsättningar av normativa aspekter och värden, vilka benämns *litterär repertoar* och *allmän* eller *generell repertoar* (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66–67). Den allmänna repertoaren kan beskrivas som de sociokulturella värden, normer, föreställningar och perspektiv läsare och texter bär på (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66–67). Den litterära repertoaren kan å andra sidan förklaras som de litterära konventioner ett verk använder rörande sådant som intrig, personskildring, genre, berättarperspektiv, metriskt mönster med mera. För läsaren utgörs den litterära repertoaren således av tidigare erfarenheter av och kunskaper om litteratur rörande sådant som just olika intriger, personskildringar, berättarperspektiv eller tekniker för sådant samt vad litteratur är och ska eller bör vara (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 69).

Utifrån detta perspektiv blir således mötet mellan läsaren och texten ett möte mellan olika allmänna och litterära repertoarer (Martinsson, 2015, s. 91–92; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 69–70). Detta möte kan också förstås som innefattandes i vilken utsträckning läsarens och textens repertoarer skiljer sig eller inte skiljer sig åt, och i mötet kan således olika fenomen uppträda (Martinsson, 2015, s. 91–93;

Molloy, 2002, s. 66–71). Det kan uppstå en *spänning* mellan läsaren och textens repertoar(er), vilket innebär att läsarens repertoar är tillräckligt överensstämmande med textens repertoar för att läsaren tillfredsställande ska kunna reagera på eller förstå texten, men att läsaren samtidigt av olika skäl inte delar textens mening eller motsätter sig den. Läsning av litteratur från äldre tider med skilda normer och värden som speglas i litteraturen i förhållande till dagens samhällsnormer är ett konkret exempel på detta (Martinsson, 2015, s. 91–93; Molloy, 2002, s. 66–71). En läsare kan exempelvis förstå att västerländsk kolonialism och dess nedvärderande syn av koloniserade människor var etablerad vid tiden för författandet av *Robinson Crusoe*, men samtidigt kan läsaren konstatera att den rasistiska synen som framkommer strider mot dagens demokratiska värden.

Vidare kan det i mötet mellan läsarens och textens repertoarer uppstå *matchning* eller *icke-matchning* (Molloy, 2002, s. 70–72). En matchning uppstår när läsarens förväntningar finner sin motsvarighet i textens innehåll eller egenskaper avseende den litterära eller den allmänna repertoaren. En icke-matchning uppstår således när det sker en krock i mötet där läsaren avvisar texten på grund av att deras repertoar(er) står alltför långt ifrån textens. Om en icke-matchning uppstår avvisas således texten och ett egentligt lärande genom läsningen av texten förhindras. Att som lärare vara medveten om elevers samt texters olika allmänna och litterära repertoarer blir utifrån detta, enligt min tolkning, väsentligt för att göra didaktiska val och utforma en undervisning som kan leda till lärande för eleverna (Molloy, 2002, s. 66–72).

Ett annat perspektiv när det gäller mötet mellan läsare och text i en skolkontext framkommer hos Molloy (2002; 2003). Molloy (2002; 2003) aktualiserar här begreppen *subjektiv förankring*, *igenkänning* och *subjektiv relevans*. Subjektiv förankring uppstår när en läsare identifierar, erkänner och håller fast vid en konflikt som ett problem i texten (Molloy, 2002, s. 73–76). Här är det viktigt att konstatera att om någon annan, såsom läraren i en undervisningskontext, presenterar konflikten i verket för den läsande, eleven, finns ökad risk att konflikten och texten avvisas än om det läsande subjektet gör detta själv. Utifrån detta blir det av vikt att som svensklärare inte presentera ett verks konflikt/-er eller problem utan låta eleverna själva finna dessa och erkänna dem. För att en sådan subjektiv förankring ska uppnås behöver också möjligheten till igenkänning finnas (Molloy, 2002, s. 73–76). Med igenkänning avses att läsaren känner igen egna eller andras erfarenheter i verket eller kan koppla verket till en känd verklighet. Utifrån detta behöver således läraren vara insatt i elevernas erfarenheter och värld för att välja för eleverna aktuell litteratur samt utforma frågor och bedriva undervisningen på ett sådant sätt att igenkänning och subjektiv förankring kan uppstå. Detta är också kopplat till subjektiv relevans, vilket innebär att den läsande eleven upplever att det som läses verkligen är viktigt för dem eller angår dem på något sätt (Molloy, 2003, s. 61–62). Det behöver utifrån detta finnas en koppling mellan det lästa och elevens livsvärld eller erfarenheter för att läsningen ska upplevas som meningsfull och stimulera intresse samt lärande hos eleverna.

Slutligen finns det perspektiv som vänder sig emot behovet av subjektiv relevans, igenkänning och subjektiv förankring samt läsarorienterade perspektiv som helhet vid läsning av litteratur i skolan (Borsgård, 2021; Årheim, 2011; Öhman, 2015). Årheim (2011, s. 160–164) talar om litteratur som ett fönster mot omvärlden i stället för en spegel mot jaget. Enligt Årheim (2011, s. 160–164) behöver tolkningar utgå

från texten och inte mynna ur elevernas egna erfarenheter och föreställningsvärldar. Detta leder enbart till att eleverna tar en omväg genom litteraturen för att se sig själva. En liknande ståndpunkt framförs av Öhman (2015, s. 70–73) som menar att Rosenblatts transaktionsteori leder till en alltför stor relativism. I stället för att se mening som konstruerandes i ett unikt möte mellan text och läsare menar Öhman (2015, s. 70–73) att texten kan betraktas som det som Bachtin benämner ett yttrande, alltså ett finaliserat helt, som läsarens tolkningar och diskussioner sedan alltid måste botten i. Borsgård (2021, s. 76–80) riktar också kritik mot Rosenblatt och lyfter risken med att de strukturer som sätter ramar för individens upplevelser bortses ifrån när det läsande subjektet framställs som en autonom individ med förmågan att fritt reagera på det lästa utan yttre påverkan. Detta uttrycks av Borsgård (2021, s. 76–80) som essentialism i subjektsynen och riskerar att leda till ett undvarande av samma kritik mot det läsande subjektet som Rosenblatt avsåg rikta mot det lästa verket.

Utifrån Årheim (2011) och Öhmans (2015) kritik blir det således viktigt för svensklärare att utforma en litteraturundervisning som utgår från det lästa, som kontextualiserar verken och låter tolkningar, diskussioner och uppgifter förankras i det lästa. Detta för att lära sig något ur det lästa, såsom att litteraturen vidgar elevernas perspektiv och öppnar upp för andra föreställningar, livssituationer och erfarenheter än elevernas egna, vilket kan leda till en utveckling av förståelse för andra perspektiv och erfarenheter. Utifrån Borsgård (2021) blir det också väsentligt att inta ett kritiskt förhållningssätt till det läsande subjektet såväl som det lästa verket.

Det som är gemensamt för samtliga av de olika teoretiska perspektiv som har presenterats här är att de kan användas som stöd för att besvara olika didaktiska frågor i förhållande till litteraturundervisningen. Valet av litteratur (vad) och metoderna för litteraturundervisning (hur) ges exempelvis också olika svar utifrån Molloys (2002) teoretiska perspektiv i jämförelse med Årheims (2011) perspektiv. Utifrån att denna studie undersöker och jämför litteraturundervisningen på högskoleförberedande program respektive yrkesprogram kan dessa teorier således användas som verktyg för att diskutera studiens resultat och förankra dessa i ett litteraturteoretiskt sammanhang. Viktigt att påpeka här är emellertid att detta endast kommer ske när teorierna tydligt går att använda för att diskutera resultaten och är kopplade till syftet för studien att jämföra litteraturundervisningen mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram. I vilken utsträckning dessa teorier kommer användas i den slutgiltiga diskussionen är således beroende av vilka resultat denna studie genererar.

### **3.1.1 Studiens definition av litteraturundervisning**

För denna studie används beteckningen litteraturundervisning för att beteckna alla former av litteraturundervisning inom gymnasieskolans svenskämne. Detta innebär att både läsning av skönlitteratur och undervisning om eller i litteratur inkluderas i termen. Denna öppenhet av definitionen bygger på utgångspunkten att litteraturundervisning måste definieras av den forskning som används för att besvara syftet för studien. Om en smalare definition hade gjorts skulle detta potentiellt utesluta för studiens syfte relevant forskning.

### 3.2 Gymnasieskolans svenskämne

Svenskämnets historia söker sig genom de svenskpedagogiska traditionerna tillbaka till reformationen (Román & Mattlar, 2019, s. 277; Thavenius, 1999, s. 12–15). Först under 1800-talet etablerades emellertid svenskundervisningen och svenskämnet successivt som en del i den framväxande svenska skolan, då under beteckningen modersmålsämnet. Det svenskämne som växte fram inom det parallellskolesystem som byggdes upp under 1800-talets andra hälft, och som fortlevde fram till enhetsskolans införande med grundskolereformen 1962 och införandet av en integrerad gymnasieskola 1970/1971, var emellertid inget enhetligt svenskämne (Hultin, 2008, s. 99–102; Lundgren, 2017, s. 99–109; Román & Mattlar, 2019, s. 277–284; Thavenius, 1999). I stället kom det att konstrueras olika svenskämnen inom de olika skolformerna såsom folkskolan och läroverken. Gymnasieskolan och svenskämnet har således historiskt sett varit organisatoriskt uppdelat och splittrat avseende innehåll, metoder, syften och elevsammansättning (Arnman & Jönsson, 1985, s. 7; Hultin, 2008, s. 100–101; Lundgren, 2017, s. 99–100).

Denna studie behandlar gymnasieskolans litteraturundervisning inom svenskämnet och rör sig inom 2000-talets gymnasieskola. För att ge en historisk bild av skillnader och likheter gällande svenskämnet och litteraturundervisningen inom olika studiegångar och linjer i den integrerade gymnasieskolan tecknas i det följande utvecklingen av gymnasieskolans svenskämne, från det att gymnasieskolan börjat tagit sin form inom enhetsskolan. Med denna historiska bild ges en bakgrund till 2000-talets gymnasieskola avseende vilka likheter och skillnader som förelegat i bedrivandet av svenskämnet och litteraturundervisningen mellan olika inriktningar i den integrerade gymnasieskolan fram till den för studien aktuella, och nu gällande, gymnasieskolan. Denna historiska tillbakablick skrivs även fram för att kunna relateras till formeringen av de olika svenskämnestraditioner som kommer användas för att diskutera studiens resultat.

1965 fick läroverksgymnasiet en ny läroplan (Lgy 65) och i samband med detta nya kursplaner för svenskämnet (Malmgren, 1999, s. 90; Román & Mattlar, 2019, s. 287). Eftersom läroverksgymnasiet fortfarande vid tillkomsten av Lgy 65 var uppdelat kom också svenskämnet att få två kursplaner: en för gymnasiets treåriga studiegång och en för fackskolans tvååriga (Malmgren, 1999, s. 90–91). I och med detta blev skillnaderna mellan de olika elevgrupperna och svenskämnen särskilt tydliga. För gymnasieeleverna kunde urskiljas ett *högre svenskämne* som var ämnescentrerat, innehöll kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter, litteraturtermer och begrepp samt hade fokus på ett högt uppsatt bildningsideal och att hos eleverna utveckla språket från en god och allsidig förmåga, som förutsättning, till en högre och offentligt krävande nivå (Malmgren, 1999, s. 90–94). För fackskolans del urskiljde sig i stället ett *lägre svenskämne* som fokuserade på basfärdigheter i språket, tematiska studier, motivation, samt elevcentrering och fostran.

Med 1970 års läroplan (Lgy 70), som började gälla under 1971, kom gymnasieskolan att bli integrerad (Malmgren, 1999, s. 95; Román & Mattlar, 2019, s. 287; Skolöverstyrelsen, 1970). Fackskolan blev tvååriga teoretiska gymnasielinjer, det tidigare gymnasiet blev treåriga teoretiska gymnasielinjer och yrkesskolan blev en

del av det nya gymnasiet. Med Lgy 70 kom en och samma läroplan att gälla för samtliga elever i gymnasieskolan, men olika kursplaner för svenska kom att gälla de olika linjerna.

*Ettårssvenskan*, som gällde för yrkeslinjerna, kan beskrivas som ett *lägre färdighetsinriktat svenskämne* karaktäriserat av basfärdighetsträning med repetition av grundskolans kurs, språkövningar med hjälp av läromedel, instuderingsfrågor och övningar i samband med tematiskt inriktad litteraturläsning eller fri läsning, film och tv-program (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Detta svenskämne vilade på en pedagogisk sysselsättningsprincip, elevcentrering och motivationsstärkande utifrån synen på eleverna som lågpresterande, omotiverade och okoncentrerade.

*Treårssvenskan*, som gällde för de treåriga teoretiska linjerna, kan å sin sida beskrivas som ett *högre bildningsinriktat svenskämne* och karaktäriserades likt det tidigare *högre svenskämnet* inom läroverksgymnasiet av ämnescentrering, kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter, litterära termer och begrepp (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Detta svenskämne byggde även på att eleverna hade en god och allsidig språklig förmåga som sedan genom studierna utvecklades till ett högre och mer offentligt krävande språk. Treårssvenskan fokuserade dessutom på personlighetsutvecklande (bildande) litteraturläsning, -samtal, -analys och -diskussion, samt hade ett tydligt inslag av uppsatsskrivande.

*Tvåårssvenskan*, som gällde för de tvååriga teoretiska linjerna, blev ett slags mellanting mellan ettårssvenskan och treårssvenskan (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Inom detta svenskämne blandades delar av det högre bildningsinriktade och lägre färdighetsinriktade svenskämnet.

Ett steg mot ett samlat svenskämne för gymnasieskolan togs 1982 med *Supplement 80*, som innebar en ny kursplan för svenskämnet som gällde för samtliga linjer från läsåret 1983/1984 (Malmgren, 1999, s. 111; Skolöverstyrelsen, 1982). I detta svenskämne formulerades målen om och huvudmomenten centrerades till tre: muntlig och skriftlig framställning, språkets bruk och byggnad, samt litteraturstudium. Detta var således ett ämne med två stoffinriktade och ett färdighetsinriktat block. Ettårssvenskan togs bort samtidigt som målen blev desamma för alla gymnasielinjer (Román & Mattlar, 2019, s. 288). Trots att detta var en kursplan och ett svenskämne framkom det i de allmänna synpunkterna att mål och huvudmoment enbart utgjorde riktlinjer och att undervisningen skulle anpassas för eleverna utifrån de olika aktuella studievägarnas riktning och längd (Malmgren, 1999, s. 111–115; Skolöverstyrelsen, 1982). Utifrån anpassning och möjlighet till betoning av delar av svenskämnet för att förbereda inför framtida studie- eller yrkesliv skulle således svenskämnet inte heller nu bli ett samlat ämne.

Mot bakgrund av detta har det således funnits uttalade skillnader gällande svenskämnet och litteraturundervisningen mellan mer yrkesinriktade eller praktiska linjer och studieinriktade eller teoretiska linjer inom gymnasieskolan. Huruvida dessa skillnader föreligger inom 2000-talets gymnasieskolas litteraturundervisning är därmed högst aktuellt att undersöka vidare.

### 3.3 Svenskämnestraditioner

Alla skolämnen kan betraktas som historiska och sociala konstruktioner (Bergman, 2007, s. 35). Detta innebär att ett skolämnens innehåll (vad), metoder (hur), och syften (varför), men också andra didaktiska frågor knutna till ämnet såsom vem, var och när, är definierade av såväl föregående tiders etablerade förhållningssätt som de som praktiserar ämnet i en viss kontext, vilka i sin tur är påverkade av samhällets aktörer samt olika politiska, sociala och kulturella faktorer (Bergman, 2007, s. 35–36; Thavenius, 1999, s. 15–18). Utifrån detta talar Bergman (2007, s. 34–36) om ett ämnens traditioner, ofta benämnt som *ämnestraditioner*, *ämniskonceptioner* eller *ämnessuppfattningar* (exempelvis: Bergöö, 2005; Hultin, 2008; Malmgren, 1996; Thavenius, 1999).

Ett ämnens traditioner kan enligt Bergman (2007, s. 34–36) förstås som de synsätt, ideal och värderingar som etableras, vidareförs och bevaras inom ett ämne. Dessa traditioner kan också betraktas som bärare av kunskaper som utgör redskap för att verka och leva i världen. Detta ligger nära den sociokulturella teorins begrepp *mediering*, d.v.s. att vi människor använder redskap när vi förstår och verkar i vår omvärld, och i ett sådant perspektiv skulle traditioner kunna betraktas som erbjudande *medierande redskap* (Bergman, 2007, s. 35–37; Dysthe, 2003, s. 45–46). Dessa erbjudna redskap kan betecknas som *kulturellt konstituerande redskap* som används för att förstå, kunna och göra, vilka således blir centrala i kunskapsproduktionen och uppbyggandet av en kollektiv kunskapsgemenskap eller minne (Bergman, 2007, s. 35–37). Emellertid samtidigt som ett ämnens traditioner erbjuder medierande eller kulturellt konstituerande redskap följer med traditionerna vissa värderingar, perspektiv och normer, medan andra sådana exkluderas (Englund, 1998, s. 10, refererad i Bergman, 2007, s. 35). Utifrån detta kan alltså traditioner fungera stödjande såväl som begränsande för tänkandet samt begränsande för utvecklandet av nya perspektiv och ny kunskap (Bergman, 2007, s. 35–36).

Ett kompletterande sätt att definiera *ämnestraditioner* på är att de utgör analytiska pedagogiska konstruktioner som kan betraktas som ett ämnens paradigm (Bergöö, 2005, s. 41). De utgörs således av mönster av sammanhängande föreställningar och konsekventa uppfattningar om ämnets innehåll, form och syften (Bergöö, 2005, s. 41; Malmgren, 1996, s. 86–87). Utifrån detta talar ämnestraditioner om vad som är viktigt inom ett ämne och hur vi talar om ämnet i fråga. Traditionerna sätter således riktlinjer för ämnet och ger vissa svar på de didaktiska frågorna: vad, hur, varför, när, var, vem, och med vem (Molloy, 2003, s. 31–34).

Den innebörd av begreppet ämnestraditioner som används för den föreliggande studien utgår från den samlade redogörelsen ovan. Detta för att fånga en heltäckande och djupgående bild av vad ämnestraditioner omfattar och vilka konsekvenser dessa kan få för besvarandet av de didaktiska frågorna inom svenskämnet, dess gestaltande i undervisningen och potentiella konsekvenser av detta. Samtidigt ledsagas emellertid studien av ett öppet förhållningssätt där andra definitioner av innebörden av ämnestraditioner inom svenskämnet kommer tas i beaktning om de framkommer i relevant vetenskaplig litteratur som används för besvarandet av studiens syfte.

Inom forskning och vetenskapliga texter som behandlar ämnestraditioner för svenskämnet, härefter kallade *svenskämnestraditioner*, oavsett om det gäller

gymnasiet eller grundskolan är Malmgrens (1996) tre svenskämnestraditioner som presenteras i *Svenskundervisningen i grundskolan* ständigt återkommande (exempelvis Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Hultin, 2008; Molloy, 2003; Thavenius, 1999). Malmgren (1996) bygger framskrivningen av tre svenskämnestraditioner på *Pedagogiska gruppens* forskningsarbete vid Lunds universitet som konstituerades av olika försök att utifrån en demokratisk ansats diskutera, ta fram, formulera och omarbota skolans innehåll, metoder, arbetsformer och mål samt pröva dessa i undervisningen (Pedagogiska gruppen, 1996, refererad i Bergöö, 2005, s. 38–42). Dessa svenskämnestraditioner presenteras i det följande.

*Svenska som färdighetsämne* bygger på formalisering av olika språkliga färdigheter (Malmgren, 1996, s. 86–88). Den centrala tanken är att eleverna utvecklar sitt språk genom repetitiv träning av språkliga delfärdigheter som isolerade moment (Malmgren, 1996, s. 87). Eleverna ska genom träningen lära sig språklig teknik och utveckla medvetenhet om formella mönster, som antas kunna användas av eleverna i tillämpade språksituationer. Detta svenskämne är huvudsakligen ett språkämne, med fokus på språket som system, som ska komma till praktisk nytta för eleverna. Litteraturläsningen är åtskild från färdighetsträningen och har i regel litet utrymme. Fokuseringen på färdighetsträning, språket som system och teknik medför att färdighetsämnet töms på ett sammanhängande innehåll som också i sig självt blir sekundärt för ämnet (Malmgren, 1996, s. 87–88). Detta får konsekvensen att innehållet får en omfattande vidd med allt från vardagliga föremål till etablerade författare, i regel valt utifrån den språkliga nytta det kan ha för eleverna.

*Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* ges ett bestämt ämnesinnehåll och ställer förmedlingen av ett omistligt kulturarv i centrum (Malmgren, 1996, s. 88). Kulturarvet omfattar ett av litteraturhistoriker bestämt urval av litterära verk och författare som anses värdefulla, en s.k. kanon. Det litterära kulturarvet ses således som något alla bör vara bekanta med i en kulturell gemenskap och syftet med ämnet är att eleverna ska bli en del av denna kulturella gemenskap genom att utveckla en gemensam kulturell referensram, vilken förmedlas genom läsning av klassiker, d.v.s. verk som kulturellt står sig genom tiderna. Den klassiska litteraturen anses också vara personlighetsutvecklande, eller bildande, för eleverna (Malmgren, 1996, s. 88). Bredvid litteraturundervisningen står språkläran, konstituerandes av grammatik och språkhistoria, som ett centralt inslag i bildningsämnet. Denna uppdelning i litteratur och språk svarar således direkt mot den traditionella akademiska uppdelningen av litteraturvetenskap och nordiska språk på olika akademiska institutioner och tanken om att svenskämnet består av de två delarna språk och litteratur.

*Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* kontrasteras i förhållande till de två andra svenskämnestraditionerna genom att utgå från den för svenskämnesundervisningen aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter (Malmgren, 1996, s. 89). I förhållande till färdighetsämnet avgränsar sig det erfarenhetspedagogiska ämnet genom att språkutvecklingen införlivas i ett konsekvent kunskapssökande där innehållet blir väsentlig och kopplas till elevernas erfarenheter, förutsättningar och intressen. Språklig utveckling och användning ska inom ämnet ingå i äkta kommunikativa sammanhang. För språk- och kunskapsutveckling betraktas också elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden som en förutsättning. Att inom undervisningen ta upp teman om mänskliga erfarenheter,

såväl samtida som historiska, betraktas även som viktigt och ett mål är att hos eleverna utveckla social och historisk förståelse avseende centrala mänskliga frågor (Malmgren, 1996, s. 89). För detta ändamål blir litteraturen central, eftersom skönlitteratur på olika sätt kan gestalta mänskliga erfarenheter. Skönlitteratur kan således ses som en källa till mänskliga erfarenheter. Detta ämne kallar Malmgren (1996, s. 89) även för ett *historiskt humanistiskt bildningsämne* som är öppet mot andra skolämnen, särskilt de samhällsorienterade ämnena.

Avslutningsvis ska konstateras att dessa svenskämnestraditioner bör betraktas som teoretiska konstruktioner (Malmgren, 1996, s. 86–90). I den praktiska skolverksamheten kan det således vara svårt att urskilja dessa i renodlad form, och ofta kan lärare tyckas närma sig delar av de olika konstruktionerna. Dock kan lärare sträva i den ena eller andra riktningen i större utsträckning, och således blir deras svenskämnen mer riktade mot någon av de presenterade svenskämnestraditionerna.

I den föreliggande studien kommer Malmgrens (1996) tre svenskämnestraditioner att användas för att diskutera resultaten av denna studie. Även här kommer dock studien präglas av en öppenhet i definitionen av svenskämnestraditioner. Om relevant vetenskaplig litteratur som valts och används för att besvara studiens syfte urskiljer andra former av svenskämnestraditioner kommer dessa tas i beaktning vid diskussionen av studiens resultat.

### **3.4 2000-talets gymnasieskola (Lpf 94 och Gy 11)**

Denna studie undersöker litteraturundervisningen inom ramen för 2000-talets gymnasieskola. För att kontextualisera denna undersökningens syfte kommer i det följande översiktligt redogöras för de för studien aktuella gymnasiereformerna och gymnasieprogrammets indelningar. Det redogörs även översiktligt för litteraturdelen i de aktuella svenskämnen som studien rör sig inom. Detta för att skapa en överblick av vad styrdokumentet skriver fram avseende litteratur och litteraturundervisningen för att sedan kunna återkoppla till detta i diskussionen av resultatet. Slutligen tas de kommande förändringarna inom gymnasieskolan upp, vilka ytterligare aktualiserar bedrivandet av en likvärdig litteraturundervisning som är tydligt förankrad i styrdokumentet inom samtliga gymnasieprogram.

Under 1990-talet genomfördes genomgripande reformer av det svenska skolsystemet (Thavenius, 1999, s. 15). Styrningen av skolsystemet decentraliserades, vilket inkluderade gymnasieskolan. Inom ramen för gymnasieskolans nya läroplan, *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994*, Lpf 94, (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2006) organiserades gymnasieskolan i program i stället för i linjer, där samtliga gymnasieprogram blev treåriga och gav allmän högskolebehörighet (Hultin, 2008, s. 99–100; Thavenius, 1999, s. 15). Med denna reform delades också samtliga gymnasieprogrammens ämnen upp i kärnämnen, som var gemensamma för alla program, respektive karaktärsämnen, som var programspecifika (Hultin, 2008, s. 99–100; Thavenius, 1999, s. 15; Utbildningsdepartementet, 1994).

Vid införandet av Lpf 94 kom gymnasieskolan att byggas upp av 16 nationella program (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 3). Av dessa gymnasieprogram var då 14 i första hand yrkesförberedande samt endast två i första hand studieförberedande



program (Linnell, 2000, s. 20). Eftersom samtliga program emellertid gav grundläggande högskolebehörighet inom ramen för programmens grundstruktur var även de yrkesförberedande programmen studieförberedande. År 2000 reformerades gymnasieskolan igen inom ramen för Lpf 94 (Linnell, 2000). Relevant för denna studie är etablerandet av teknikprogrammet som då kom att införas inom gymnasieskolan som efter detta bestod av 17 nationella program (Linnell, 2000; Skolverket, 1999, s. 45–47). Inom gymnasieskolan 1994 fanns också möjlighet till specialisering i olika nationella grenar inom vissa program, samt val av kurser och andra val inom ämnena olika ramar. En central tanke med gymnasiereformen 1991, som var införd 1994, var utifrån detta att samtliga elever skulle ges möjlighet att gå vidare till högre studier samt göra olika individuella val och anpassningar inom ramen för sin utbildning. En central tanke bakom detta var i sin tur att gymnasieskolan skulle möta krav på flexibilitet och anpassning i ett snabbt föränderligt samhälle (Linnell, 2000, s. 20–21; Utbildningsdepartementet, 1994).

Även om samtliga gymnasieprogram gav grundläggande högskolebehörighet inom Lpf 94 kan en indelning i studieförberedande respektive yrkesförberedande program göras (Linnell, 2000, s. 77–95). Den indelning av gymnasieprogrammen inom ramen för Lpf 94 som används i denna studie görs utifrån Skolverket (Linnell, 2000). Utifrån Skolverkets rapport *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys* (Linnell, 2000, s. 77–95) var år 2000 endast två program rent studieförberedande: Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet. I Skolverkets lägesbedömning 2008 (Jundin et al., 2008, s. 99–100) tas också Teknikprogrammet och Estetiska programmet upp som studieförberedande program.

I tabell 1 nedan visas grupperingen av gymnasieprogrammen inom Lpf 94 som används i denna studie. Denna gruppering sker utifrån att studien är centrerad till 2000-talets gymnasieskola och att Skolverket uppvisar störst samstämmighet i beteckningen av dessa program enligt förestående redovisning (Jundin et al., 2008; Linnell, 2000; Skolverket, 1999; Utbildningsdepartementet, 1994). Om relevant forskning som används för den föreliggande studien betecknar program annorlunda kommer detta tas i beaktning och bedömas utifrån respektive fall. Om detta sker kommer det tydligt framgå i resultatet och diskussionen för studien.

**Tabell 1. Programfördelning Gymnasieskolan 1994.**

Yrkesförberedande program	Studieförberedande program
Barn- och fritidsprogrammet	Teknikprogrammet
Elprogrammet	Estetiska programmet
Energiprogrammet	Naturvetenskapsprogrammet
Hantverksprogrammet	Samhällsvetenskapsprogrammet
Fordonsprogrammet	
Byggprogrammet	
Handels- och administrationsprogrammet	
Hotell- och restaurangprogrammet	
Livsmedelsprogrammet	
Medieprogrammet	
Omvårdnadsprogrammet	
Naturbruksprogrammet	

Källa: Jundin et al., (2008), *Skolverkets lägesbedömning 2008: Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*, Skolverket Rapport 2008: 806; Linnell, (2000), *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys*, Skolverket Rapport 187.

I februari 2007 tillsattes på uppdrag av regeringen en särskild utredning, Gymnasieutredningen, för att lämna förslag till en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27). Detta var startskottet för den reformering av gymnasieskolan som ledde till införandet av *Gymnasieskola 2011*, Gy 2011, hösten 2011 (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011d). Inom ramen för *Läroplan för gymnasieskolan*, Gy 11, infördes yrkesprogram, som inom de ordinarie programstrukturerna inte leder till grundläggande högskolebehörighet, och högskoleförberedande program som gör det (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c). Kärnämnen har dock bevarats under ett annat namn, gymnasiegemensamma ämnen, där svenskämnet utgör ett sådant ämne. Denna uppdelning innebar således en ökad specialisering avseende förberedelsen mot yrkesverksamhet respektive högskolestudier (Skolverket, 2011d, s. 9–13). Inom ramen för Gy 11 (Skolverket, 2011b) förtydligades även mål och innehåll för svenskämnet, med en uttalad tanke om att styrdokumentet skulle utgöra ett konkret stöd för lärares undervisning.

I gymnasieskolan 2011 finns 18 nationella gymnasieprogram (Skolverket, 2022a; Skolverket, 2011d). Fördelningen av högskoleförberedande program respektive yrkesprogram visas i tabell 2 nedan.

**Tabell 2. Programfördelning Gymnasieskolan 2011.**

Yrkesprogram	Högskoleförberedande program
Barn- och fritidsprogrammet (BF)	Ekonomiprogrammet (EK)
Bygg- och anläggningsprogrammet (BA)	Estetiska programmet (ES)
El- och energiprogrammet (EE)	Humanistiska programmet (HU)
Fordons- och transportprogrammet (FT)	Naturvetenskapsprogrammet (NA)
Handels- och administrationsprogrammet (HA)	Samhällsvetenskapsprogrammet (SA)
Hantverksprogrammet (HV)	Teknikprogrammet (TE)
Hotell- och turismprogrammet (HT)	
Industritekniska programmet (IN)	
Naturbruksprogrammet (NB)	
Restaurang- och livsmedelsprogrammet (RL)	
VVS- och fastighetsprogrammet (VF)	
Vård- och omsorgsprogrammet (VO)	

Källa: Skolverket, (2011d), *Gymnasieskola 2011*; Skolverket, (2022a), *Gymnasieprogrammen*.

I denna studie kommer den redovisade uppdelningen av gymnasieprogram att användas inom respektive läroplan för att besvara syftet. Beteckningen yrkesprogram och yrkesförberedande program kommer användas synonymt i resultatet och diskussionen om ingen explicit uppdelning skrivs fram. Detta gäller även högskoleförberedande och studieförberedande program. För de studier som använder en viss beteckning kommer denna användas när studierna berörs i den föreliggande undersökningen.

### **3.4.1 Svenskämnet och litteraturundervisningen inom *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994 (Lpf 94)***

Svenskämnet inom ramen för *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* i gymnasieskolan var ett kärnämne, vilket innebar att ämnet lästes av samtliga program (Hultin, 2008, s. 99–100; Linnell, 2000, s. 75–76; Skolverket, 2006; Skolverket, 2023b; Utbildningsdepartementet, 1994). Svenskämnet som helhet hade inom Lpf 94 en kärna av litteratur och språk (Skolverket, 2023b). Ämnet beskrevs då också som ett kommunikationsämne med en övergripande uppgift att främja

elevernas språkutveckling. I ämnets syfte skrivs litteraturen och språket fram som något som ger uttryck för den kulturella identiteten, samt att litteratur tillsammans med språk och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling. Ett syfte med svenskämnet var också att eleverna skulle få ta del av och ta ställning till kulturarvet, samt få uppleva och diskutera texter som väcker läslust såväl som utmanar åsikter. Eleverna skulle också få möjligheter att möta olika texter och kulturyttringar. I målen för ämnet kommer litteraturen också fram i betydande utsträckning. I Svenskämnets karaktär och uppbyggnad framkommer att litteratur tillsammans med språk ska behandlas i sin helhet inom svenskämnet samt att kunskaper i och om språk och litteratur är dess primära innehåll (Skolverket, 2023b). Här framkommer även det vidgade textbegreppet.

De kurser inom svenskämnet som utgjorde kärnämneskurser, och således lästes av samtliga program, var *Svenska A* och *Svenska B* (Skolverket, 2006; Skolverket, 2023b). Båda dessa kurser hade mål och betygskriterier som var direkt knutna till litteratur och litteraturundervisning. Dessa svenskämneskurser följde alltså samma styrdokument och utgick från samma skrivelser om innehåll, mål och betygskriterier oavsett vilket gymnasieprogram eleverna läste. Dock fanns olika nyanseringar där vissa mål och delar av ämnets karaktär och uppbyggnad, innefattandes delar av undervisningsinnehållet, skulle anpassas, varieras eller riktas utifrån studieinriktning eller program. Detta är västenligt för denna studie utifrån att den jämför litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program och således kan vissa skillnader vara berättigade utifrån styrdokumentet, vilket kommer tas i beaktning vid diskussionen av denna studies resultat.

Utifrån svenskämnets ämnes- och kursplan (Skolverket, 2023b) inom ramen för Lpf 94 är det tydligt att lärare behövde göra olika tolkningar för att utforma sin undervisning. Detta didaktiska friutrymme var särskilt starkt inom Lpf 94 som byggde på uppställning av mål för ämnet som kunde nås på olika sätt (Bergman 2007, s. 15). De olika anpassningarna utifrån studieinriktningar kan tänkas ha ytterligare ökat lärares tolkningsmöjligheter inom ämnet (Skolverket, 2023b).

### **3.4.2 Svenskämnet och litteraturundervisningen inom *Läroplan för gymnasieskolan 2011 (Gy 11)***

Svenskämnet inom gymnasieskolan 2011 (Gy 2011) är ett gymnasiegemensamt ämne (Skolverket, 2011c, s. 3–4). Samtliga elever på yrkesprogram läser inom den nuvarande gymnasieskolan *Svenska 1* som är en 100 poängskurs, med undantag för Barn- och fritidsprogrammet samt Vård- och omsorgsprogrammet som också läser *Svenska 2*, medan de högskoleförberedande programmen läser *Svenska 1–3*-kurserna, alltså totalt 300 poäng.<sup>1</sup> För kursen i Svenska 1 har således samtliga yrkesprogram såväl som de högskoleförberedande programmen ett gemensamt innehåll och gemensamma mål att uppnå med samma betygskriterier utifrån ämnes- och kursplanen för Svenska och Svenska 1 (Skolverket, 2011a).

Även inom Gy 11 har svenskämnet en kärna av litteratur och språk, samt betonar utvecklandet av den kommunikativa förmågan i tal och skrift (Skolverket, 2011a). I ämnets syfte har läsning av och arbete med skönlitteratur och andra texter också skrivits fram. Genom skönlitteraturen ska eleverna ges möjlighet att se det

---

<sup>1</sup> Inräknat de elever som läser svenska som andraspråk i motsvarande kurser.

allmänmänskliga såväl som det särskiljande i tid och rum, samt utveckla förmågan att använda skönlitteratur, och andra typer av texter, film och medier, som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, föreställningsvärldar, tankar och livsvillkor. Dessutom ska litteraturen utmana eleverna till nya tankar och öppna för nya perspektiv. Eleverna ska också få möta olika typer av skönlitteratur och andra texter samt sätta dessa i relation till sig själva och sina erfarenheter.

I jämförelse med Lpf 94 har svenskämnet inom Gy 11 fått ett centralt innehåll och förtydligade betygskriterier som ska uppnås för ett visst betyg (Skolverket, 2011a). Det finns även mål för svenskämnet som är explicit knutna till litteraturundervisningen. Den gymnasiegemensamma kursen *Svenska 1* bygger vidare på elevernas antagna kunskaper från grundskolans svenskämne och vidareutvecklar samt fördjupar dessa (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011c, s. 3–4). Inom de högskoleförberedande programmen läses även *Svenska 2*, som bygger vidare på *Svenska 1*, och *Svenska 3*, som bygger vidare på *Svenska 2*. Samtliga av dessa svenskämneskurser har ett litteraturinnehåll och betygskriterier som är knutna till litteraturinnehållhet (Skolverket, 2011a).

När det gäller anpassningar av svenskämnet för högskoleförberedande program respektive yrkesprogram framgår i läroplanen (Gy 2011) att undervisningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov, samt att eleverna ska ges möjlighet att uppnå kraven för yrkesexamen respektive högskoleförberedande examen och förberedas för yrkesliv respektive vidare studier (Skolverket, 2011b). Detta är möjliga grunder för att anpassa svenskämnet mellan de olika programmen, dock inte i en sådan utsträckning att ämnet avviker från ämnesplanen och den aktuella kursplanen (Skolverket, 2011a). Den didaktiska friheten har också begränsats i och med att styrdokumentet för svenskämnet är förtydligade inom Gy 11 (Skolverket, 2011a). Dock har läraren fortfarande didaktisk frihet genom de möjliga tolkningarna av ämnes- och kursplaner som kan ske. Styrdokumentens skrivelser och om än begränsade möjligheterna till anpassning av svenskämnet, där inkluderat litteraturundervisningen, mellan olika program kommer tas i beaktning vid diskussionen av resultaten och slutsatserna för denna studie.

### **3.4.3 Grundläggande behörighet och förändringar inom gymnasieskolan Ht 2023**

För grundläggande behörighet till högskola och universitet behövs för närvarande (VT 2023) godkänt betyg (lägst E) i svenska 1, 2 och 3 (Universitets- och högskolerådet 2022). Möjligheten för elever på yrkesprogram att läsa svenska 2 och 3 samt andra kurser som krävs för grundläggande behörighet sker i dag (VT 2023) genom utökat program, individuellt val och/eller programfördjupning, men ingår alltså inte i den ordinarie programstrukturen för yrkesprogram utan måste aktivt väljas av eleverna (Skolverket, 2023a).

Under 2022 lade Skolverket fram förslag på förändrade programstrukturer för gymnasieskolans nationella yrkesprogram och yrkesdansläroverutbildningen med syftet att öka möjligheten till grundläggande behörighet inom samtliga av dessa program (Skolverket, 2023a). Detta förslag har lett till riksdagsbeslut om ändringar i skollagen och att kurser för grundläggande behörighet ska ingå i yrkesprogrammets grundstruktur från höstterminen 2023. Detta innebär att samtliga

behörighetsgrundande svenskämneskurser (*Svenska 1, 2 och 3*) kommer läsas inom yrkesprogrammen med samma innehåll, mål och betygskriterier för de elever som inte aktivt väljer bort den grundläggande behörigheten. Möjligheten att läsa ytterligare behörighetsgrundande kurser inom individuellt valt och programfördjupning kommer dessutom att finnas kvar. Den 1 juli 2025 kommer även den planerade ämnesbetygsreformen inom gymnasieskolan leda till att svenskämnet, utifrån styrdokumentet, blir ett sammanhållet ämne med nivåer i stället för kurser (Skolverket, 2022b; Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023c).

Dessa stundande förändringar medför således att samtliga gymnasieprogram kommer läsa samma svenskämneskurser, från den 1 juli 2025 svenskämnesnivåer, och följa samma styrdokument med samma innehåll, mål och betygskriterier. Förändringarna aktualiserar därmed ytterligare att litteraturundervisningen inom gymnasieskolans svenskämne bedrivs likvärdigt och i samstämmighet med styrdokumentet oavsett gymnasieprogram. Eftersom denna studie jämför litteraturundervisningen på högskoleförberedande program respektive yrkesprogram kommer dessa förändringar att återkopplas till i diskussionen av denna studies resultat.

## **4. Metod**

I denna del redogörs för studiens metod och design, valet av litteratur utifrån studiens syfte samt de vetenskapliga riktlinjer som efterföljts för genomförandet av studien. Tillvägagångssättet för litteratursöknings- och urvalsprocessen för, samt de kriterier som ställts på, vetenskaplig litteratur som använts för att besvara syftet kommer också redogöras för här.

### **4.1 Studiedesign: systematisk litteraturstudie**

Den föreliggande studien utgörs av en systematisk litteraturstudie. Syftet med en systematisk litteraturstudie är att generera ny vetenskaplig kunskap eller bekräfta sådan kunskap genom en syntes av tidigare genomförda vetenskapliga studiers data och innefattar att systematiskt söka, kritiskt granska samt sammanställa vetenskaplig litteratur inom ett specificerat ämne eller problemområde (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 31). En systematisk litteraturstudie redovisar därtill tydligt söknings- och urvalsprocessen samt är öppen för granskning, vilket stärker den vetenskapliga tillförlitligheten (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 26–32). Den litteratur som ingår i en systematisk litteraturstudie utgörs av aktuell publicerad forskning, såsom rapporter och artiklar, som utifrån kriterier bedöms hålla en god nivå samt vara relevanta inom det för studien aktuella området (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 31). Det finns emellertid inga regler för att ett visst antal studier ska ingå i en systematisk litteraturstudie och även om det bör eftersträvas att ta med samtlig tillgänglig relevant evidens för det undersökta är detta av praktiska och ekonomiska skäl inte nödvändigtvis möjligt (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 26–32).

För den föreliggande studien har relevant vetenskaplig litteratur för studiens syfte systematiskt tagits fram utifrån sökning i vetenskapliga databaser. Urvalet och avgränsningen av den vetenskapliga litteratur som använts i denna studie har skett utifrån olika kriterier, vilka redovisas för i avsnittet *Avgränsning och urvalskriterier*.

## 4.2 Etiska överväganden

Vid påbörjandet och under genomförandet samt slutställandet av denna systematiska litteraturstudie har etiska överväganden gjorts. Eftersom den föreliggande studien är en systematisk litteraturstudie har tidigare publicerad forskning använts för att besvara syftet och frågeställningarna (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 31–32). Den forskning som använts för studien har således bedömts utifrån huruvida de uppfyller de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2017) tagit fram och där noggranna etiska överväganden har gjorts (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 69–70).

Vid urvalet av litteratur samt presentationen av denna har även objektivitet, saklighet och öppenhet eftersträvat (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 69–70; Vetenskapsrådet, 2017, s. 25). Urvalsprocessen för litteraturen har beskrivits i avsnittet *Litteratursökningsprocess*, där använda databaser, avgränsningar, urvalskriterier, sökord samt tillvägagångssätt har redogjorts för. Den använda litteraturen har sedan redovisats i avsnittet *Resultat av litteratursökningsprocessen*. Vid presentationen och diskussionen av resultatet har också objektivitet, saklighet och öppenhet eftersträvat. Samtliga resultat som varit aktuella för studiens syfte och frågeställningar, som framkommit i den använda litteraturen, har också presenterats i studiens resultat.

## 4.3 Litteratursökningsprocess

I följande del redovisas för tillvägagångssättet vid litteratursökningsprocessen. Det redovisas för vilka databaser som använts, urvalskriterierna som ställts på litteraturen, sökord som använts, tillvägagångssättet för sökningen och urvalet av litteratur, samt det slutgiltiga urvalet av litteratur.

### 4.3.1 Databaser för litteratursökning

För urval av databaser för litteratursökning har Högskolan Dalarnas *Ämnesguide: Svenska* använts (Högskolan Dalarna, 2022). Denna innehåller relevanta resurser för svenskämnet däribland databaser som är aktuella för ämnet. Utifrån dessa förslag på databaser har sedan ett urval gjorts. Urvalet har först grundats på att detta arbete utgörs av en vetenskaplig studie och således har databaser som inte är inriktade mot vetenskapliga texter valts bort. Efter detta har ett urval skett utifrån studiens syfte, vilket utesluter databaser som är inriktade mot ett specifikt område som ligger utanför den föreliggande studiens syfte.

För att i högsta grad möjliggöra sammanställning av relevant och aktuell litteratur för studiens syfte har flera olika databaser använts. För att få en heltäckande bild av svensk forskning har de nationella databaserna *LIBRIS* och *DiVA* använts. Efter rådfrågan av bibliotekarie på Högskolan Dalarna uteslöts *LIBRIS* sökverktyg *SwePub* och *Uppsök*. *Uppsök* uteslöts eftersom den är inriktad mot sökningar efter studenters examensarbeten, och *SwePub* uteslöts utifrån att denna överlappar med *LIBRIS* i betydande utsträckning. *LIBRIS* täcker också en hög majoritet av *SwePub*:s innehåll, vilket också har utgjort en grund för exkludering av sökning i *SwePub*. Utifrån en ökad tillgänglighet, genom att studien genomförs inom ramen för Högskolan Dalarna, har även Högskolan Dalarnas biblioteks databas *Summon* använts. Slutligen har *Google Scholar* använts som en databas för att söka efter fulltexter, när dessa saknats i de redovisade använda databaserna.

Inför sökningen var det planerat att sökningar även skulle ske med engelska sökord i databasen *ERIC (EBESCO)*, för att bredda omfattningen och minimera eventuella bortfall av relevant litteratur. Efter sökningen i ovan presenterade databaser togs engelska sökord fram ur relevant litteratur som tagits fram genom sökningarna med svenska sökord. Detta skedde genom att utgå från olika engelska ämnes- och nyckelord som återfanns inom de relevanta verken. Detta för att få fram inom forskningen frekvent använda engelska termer för det studiens syfte och frågeställningar sökte besvara. Några testsökningar genomfördes sedan i databasen *ERIC (EBESCO)*. Dessa testsökningar utgjordes av sökorden *tradition, swedish subject, conception, upper secondary school, reading, reading instruction, literature, och literature instruction*, vilka kombinerades med den booleska operation AND i olika kombinationer och trunkerades. Ingen av dessa testsökningar genererade emellertid träffar av relevant litteratur, dock en stor mängd icke-relevant litteratur, och således uteslöts systematiska sökningar med engelska sökord samt databasen *ERIC (EBESCO)*.

#### **4.3.2 Avgränsning och urvalskriterier**

För att uppnå studiens syfte har en avgränsning skett genom olika urvalskriterier som använts vid litteratursökningen. En första avgränsning bottnar i att studien fokuserar litteraturundervisningen i 2000-talets gymnasieskola (Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b). Endast litteratur som är publicerad från och med år 2000 och framåt har således tagits med i undersökningen. All litteratur som bygger på undersökningar genomförda innan år 2000 har också exkluderats. Detta innebär att studien rör sig inom gymnasieskolans två läroplaner Lpf 94, som var aktuell fram till år 2011, och Gy 11 som var aktuell från 2011 och är den nu gällande (2023).

Anledningarna till tidsavgränsningen är flera. Den första är att det efter testsökningar fastslogs att det inte fanns tillräckligt med litteratur som höll den önskade bredd, relevans och vetenskapliga kvalitet, som denna studie behövde för att komma fram till tillförlitliga resultat och utifrån dessa kunna dra mer vetenskapligt tillförlitliga slutsatser. För studien har det också utifrån erfarenhet av arbete och verksamhetsförlagd utbildning i gymnasieskolan uppmärksammats att många lärare som fortfarande är verksamma har arbetat inom både Lpf 94, under 2000-talet, och Gy 11, vilket således aktualiserar en helhetsbild av 2000-talets litteraturundervisning. Anledningen till att avgränsningen inte går längre tillbaka bygger således också på ovanstående, men även att Lpf 94 var relativt ny under 90-talet och de stora förändringar som skedde med Lpf 94 har således haft några år på sig för att slå igenom hos lärarna i gymnasiet vid 2000-talets inledning. Tidigare genomförda studier, under 90-talet och längre tillbaka, tappar också i relevans desto längre från dagens gymnasieskola de ligger. Därtill har ännu tidigare gymnasie-reformer exkluderats dels eftersom de byggde på en mer explicit uppdelning mellan eleverna, dels eftersom äldre skolorformer och gymnasieskolan 1970 i dag inte har direkt relevans för eleverna eller det nuvarande svenskämnet (Hultin, 2008; Skolöverstyrelsen, 1970; Thavenius, 1999).

Ett annat urvalskriterium för framtagandet av relevant litteratur för studien har varit att endast forskning författad på engelska och/eller svenska har använts i studien. Detta utifrån att jag som författare behärskar dessa språk väl samtidigt som den forskning som efterfrågats fokuserar svenskämnets litteraturundervisning inom

svensk gymnasieskola och majoriteten av relevant forskning bör således vara publicerad på svenska eller engelska.

Slutligen har ett kriterium avseende litteraturens vetenskapliga tillförlitlighet ställts. Enbart vetenskapligt granskad litteratur har bedömts som hållandes en tillräckligt hög vetenskaplig kvalitet och tillförlitlighet för att kunna vara med i studien (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 59–63). Litteratur som använts för besvarandet av studiens syfte har således varit refereegranskad vetenskaplig litteratur eller vetenskapligt granskade och publicerade licentiatavhandlingar och doktorsavhandlingar.

### 4.3.3 Sökord

Inför sökningen av litteratur formulerades och sammanställdes olika sökord utifrån studiens syfte och frågeställningar. De första preliminära sökord som togs fram var: *skillnader, likheter, ämnestradition, ämneskonception, ämnesuppfattning, ämnesförståelse, ämnessyn, svenskämnestraditioner, gymnasiet, litteraturundervisning, läsundervisning, yrkesprogram, högskoleförberedande program, yrkesförberedande program, studieförberedande program* och *svenskämnet*. Efter detta genomfördes testsökningar i databaserna *DiVA, LIBRIS* och *Summon* med olika kombinationer av preliminära sökord, trunkeringar och booleska operationer för att utröna vilken omfattning och relevans dessa olika sökningar gav. Efter detta preciserades sökorden som sedan användes i olika kombinationer, trunkerade och med olika booleska operationer i systematiska sökningar inom databaserna *DiVA, LIBRIS* och *Summon*.

Efter framtagandet av sökorden och kombinationerna samt sökningarna med dessa rådfrågades en bibliotekarie vid Högskolan Dalarna huruvida sökorden och kombinationerna var väl fungerande för den föreliggande systematiska litteraturstudien, vilket de ansågs vara och således har efter detta inga ytterligare sökningar med andra sökord eller kombinationer skett systematiskt för denna studies syfte. Rådfrågan av bibliotekarie vid Högskolan Dalarna skedde för att ytterligare försäkra att de sökningar som genomförts och sökord samt kombinationer som använts varit tillräckliga och relevanta samt goda för att besvara studiens syfte. Detta utgjorde ett steg i att försöka öka studiens vetenskapliga tillförlitlighet (reliabilitet och validitet, samt generaliserbarhet) genom råd från kompetent aktör avseende litteratursökningar i databaser. Rådfrågan skall således inte ses som grunden för min bedömning att sökningarna höll hög kvalitet, utan som en ytterligare försäkran och stöd i denna bedömning.

En redovisning av tillvägagångssättet för sökningen, de använda sökorden, booleska operationerna och de olika kombinationerna vid respektive sökning i respektive databas presenteras i följande avsnitt.

### 4.3.4 Urval av litteratur

Sökningen och urvalet av litteratur skedde i flera steg. Först genomfördes fritextsökningar utifrån de formulerade sökorden i de olika databaserna. Dessa sökord kombinerades på olika sätt med olika booleska operationer och trunkerades för att bredda sökningen. I de databaser det var möjligt avgränsades sökningarna utifrån de ovan redovisade urvalskriterierna och i de databaser detta inte var möjligt



skedde avgränsningen utifrån dessa urvalskriterier efter sökningen genom en granskning av litteraturen.

Ett första urval av litteratur skedde sedan genom att studera titlar och abstract eller sammanfattningar för att urskilja relevansen i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Den litteratur som utifrån detta bedömdes som relevant översiktslästes sedan för att garantera texternas aktualitet för den föreliggande studien. Litteratur som bedömdes som relevant utifrån titlar och abstracts men saknade tillgänglighet till fulltext via den använda databasen söktes vidare efter genom *Google Scholar* och *Google*. Litteratur som inte hittades som fulltext genom detta tillvägagångssätt efterfrågades av bibliotekarie vid Högskolan Dalarna. Om bibliotekarie vid Högskolan Dalarna inte kunde hitta fulltext av dessa uteslöts de ur studien utifrån tillgänglighetsskäl, tidsomfattning av studien och studiens ekonomiska förutsättningar. Litteratur som helt saknat abstract och tillgänglighet till i de använda databaserna har sökts efter via *Google Scholar* och *Google* och vid tillgång till fulltext eller abstract, genom detta tillvägagångssätt, bedömts utifrån sin relevans. Om varken fulltext eller abstract har hittats gällande dessa har de inte kunnat bedömas och således uteslutits ur studien.

Sökningarna i respektive databas, avgränsningar genom databasernas funktioner vid sökningarna, de olika sökorden, kombinationerna, använda booleska operationer och trunkeringar samt ett första urval av för studiens syfte relevant litteratur redovisas i följande tabeller. Antal av den relevanta litteraturen som är upprepningar från tidigare sökningar och urval inom samtliga databaser skrivs inom parentes (x).

**Tabell 3. Sökutfall DiVA. Avancerad sökning – forskningspublikationer. Avgränsningar: från år 2000-, referegranskat samt doktorsavhandlingar och licentiatavhandlingar.**

Sökord	Antal träffar	Titlar	Abstracts	Datum för sökning	Relevant litteratur
ämnestradition* AND svensk*	10	10	3	2023-02-11	2
ämneskonception* AND svensk*	7	7	2	2023-02-11	0
ämnesuppfatt* AND svensk*	3	3	1	2023-02-11	1
ämnesförstå* AND svensk*	8	8	0	2023-02-11	0
ämnessyn* AND svensk*	5	5	0	2023-02-11	0
svenskämne* AND gymnasie*	55	55	24	2023-02-11	12 (1)
gymnasie* AND läs*	146	146	23	2023-02-11	16 (8)
gymnasie* AND litteratur*	222	222	34	2023-02-11	22 (14)
läsundervisning*	32	32	4	2023-02-11	1 (1)
litteraturundervisning*	56	56	15	2023-02-11	13 (13)
yrikesprogram*	28	28	3	2023-02-11	0
yrikesförberedande*	16	16	4	2023-02-11	4 (1)

högskoleförberedande*	10	10	1	2023-02-11	0
studieförberedande*	2	2	1	2023-02-11	1 (1)

**Tabell 4. Sökutfall Summon. Avancerad sökning. Avgränsningar: från år 2000-, peer-reviewed samt doktorsavhandlingar och licentiatavhandlingar.**

Sökord	Antal träffar	Titlar	Abstracts	Datum för sökning	Relevant litteratur
ämnestradition* AND svensk*	2	2	2	2023-02-11	1 (1)
ämneskonception* AND svensk*	1	1	1	2023-02-11	1
ämnesuppfatt* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
ämnesförstå* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
ämnessyn* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
svenskämne* AND gymnasie*	6	6	3	2023-02-11	2
gymnasie* AND läs*	40	40	5	2023-02-11	2
gymnasie* AND litteratur*	18	18	4	2023-02-11	2 (1)
läsundervisning*	7	7	1	2023-02-11	0
litteraturundervisning*	38	38	6	2023-02-11	4 (4)
yrkesprogram*	7	7	2	2023-02-11	1
yrkesförberedande*	0	0	0	2023-02-11	0
högskoleförberedande*	0	0	0	2023-02-11	0
studieförberedande*	0	0	0	2023-02-11	0

**Tabell 5. Sökutfall LIBRIS. Utökad sökning. Avgränsningar: avhandlingar, tidskrifter, konferenshandlingar, artiklar/kapitel, sedan från år 2000.**

Sökord	Antal träffar	Titlar	Abstracts	Datum för sökning	Relevant litteratur
ämnestradition* AND svensk*	2	2	0	2023-02-11	0
ämneskonception* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
ämnesuppfatt* AND svensk*	1	1	1	2023-02-11	1 (1)
ämnesförstå* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
ämnessyn* AND svensk*	0	0	0	2023-02-11	0
svenskämne* AND gymnasie*	29	29	12	2023-02-11	10 (9)
gymnasie* AND läs*	125	125	17	2023-02-11	10 (6)

gymnasie* AND litteratur*	127	127	25	2023-02-11	18 (17)
läsundervisning*	70	70	10	2023-02-11	2
Litteraturundervisning*	95	95	25	2023-02-11	18 (15)
yrkesprogram*	25	25	2	2023-02-11	0
yrkesförberedande*	25	25	2	2023-02-11	1 (1)
högskoleförberedande*	4	4	0	2023-02-11	0
studieförberedande*	5	5	1	2023-02-11	1 (1)

Efter borträkning av upprepningar mellan sökningar inom och mellan databaser bedömdes 51 studier som relevanta för studiens syfte. Dessa 51 studier översikt-lästes en gång till och granskades ytterligare utifrån relevans för syftet samt vetenskaplig tillförlitlighet för att göra ett slutligt urval av litteratur. Tillvägagångs-sättet för och det slutgiltiga urvalet redovisas i avsnittet *Slutgiltigt urval och kvalitetsbedömning*.

#### 4.4 Resultat av litteratursökningsprocessen

I detta avsnitt presenteras resultatet av litteratursökningsprocessen och det slutgiltiga urvalet av för studiens syfte relevant litteratur.

##### 4.4.1 Slutgiltigt urval och kvalitetsbedömning

Det slutgiltiga urvalet skedde genom innehållsanalys av den litteratur som tagits fram i det första urvalet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148). Innehållsanalysen för urvalet av litteratur grundades i studiens syfte och frågeställningar. Den litteratur som efter en noggrannare genomläsning inte hade ett relevant innehåll för att besvara frågeställningarna i denna studie uteslöts först. Efter detta analyserades studiernas kvalitet avseende metodansats och metod för datainsamling, syfte och frågeställningar, urval, analys, tolkning och slutsatser (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 114–117; Fejes & Thornberg, 2019, s. 30–34). Bedömningsgrunderna för kvaliteten utgick från Eriksson Barajas, Forsberg och Wengströms (2013, s. 114–117) kvalitetskrav för kvalitetsbedömning och var att studierna skulle vara vetenskapligt granskade, redovisa använd vetenskaplig metod och metodansats, ha ett formulerat syfte och tydligt formulerad frågeställning(ar), att studien var upplagd på ett sådant sätt att det var möjligt att besvara syftet, studiens forskningsmaterial var tillräckligt för att besvara syfte och frågeställningar, att forskaren inte var explicit beroende och har påverkats av oönskade eller ovidkommande faktorer (bias), samt att forskaren gjorde rimliga tolkningar och drog rimliga slutsatser utifrån det resultat som undersökningen lett till. Utifrån detta uteslöts de studier som inte ansågs upprätthålla en tillräckligt god vetenskaplig kvalitet. Den systematiska litteraturstudiens kvalitet beror i stor utsträckning på den utvalda litteraturens kvalitet, och således var detta ett väsentligt kriterium för urvalet av litteratur för den föreliggande studien (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 114).

Slutligen har urvalet av litteratur begränsats av studiens omfattning. En sista avgränsning av litteratur har således varit omfattning av studien och fem (5) studier har uteslutits med avseende på detta. Uteslutandet av dessa bedömdes dock utifrån vilka studier som hade högst relevans för studiens syfte och frågeställningar, där sådana som bedömdes ha högsta och starkast relevans för att besvara studiens syfte och frågeställningar blev med i det slutgiltiga urvalet. De studier som bedömdes upprätthålla högst kvalitet tillsammans med högst relevans för att besvara den föreliggande studiens syfte och frågeställningar blev således det slutgiltiga urvalet.

#### 4.4.2 Presentation av utvald litteratur

I det följande presenteras övergripande den utvalda litteraturens syfte, metod och resultat. Samtliga studier som valts och presenteras har bedömts upprätthålla en hög relevans utifrån att de i sina respektive undersökningar behandlar litteraturundervisning på olika sätt inom gymnasieskolan och undersöker olika gymnasieprogram. Studierna kan undersöka svenskämnet eller delar av svenskämnet utifrån formulerade syften men ett minimikrav har varit att studierna i empiri och resultat behandlar litteraturundervisning inom svenskämnet i gymnasieskolan. Utifrån de utvalda studiernas resultat och resultatdiskussioner som är explicit knutna till litteraturundervisning har sedan innehållsanalysen genomförts för att besvara denna studies syfte och frågeställningar.

1. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* är en doktorsavhandling författad av Christina Olin-Scheller (2006). Syftet med avhandlingen är att studera olika gymnasieelevers möten med och reception av olika fiktionstexter inom svenskundervisningen och utanför skolan på fritiden, samt undersöka dessa olika typer av fiktionstexter och belysa de förhållningssätt till text och läsning som svenskämnesundervisningens klassrumspraktik ger uttryck för (Olin-Scheller, 2006, s. 13). Huvudfrågan i studien är "hur eleverna utvecklar kunskap om fiktionstext och läsning genom litteraturundervisning" (Olin-Scheller, 2006, s. 13). Studien bygger på kvalitativa metoder och det empiriska materialet är insamlat genom deltagande observation och intervjuer med elever och lärare i fyra gymnasieklasser mellan 2001 och 2003 (Olin-Scheller, 2006). De klasser som studerats är inom gymnasieprogrammen Elprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet, Omvårdnadsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet. Studien bottenar i teorier om läsande som en transaktion och text betraktas utifrån det vidgade textbegreppet. Resultaten visar att bristande eller icke-matchningar mellan lärares och elevers litterära repertoarer i litteraturundervisningen är vanligt förekommande (Olin-Scheller, 2006). Litteraturundervisningens huvudsakliga betoning av traditionell fiktion medför att elevers litterära världar inte stötts i tillräcklig utsträckning. Resultaten visar också att elevernas förväntningar på fiktionsläsning karaktäriseras av stark emotionell involvering, särskilt för pojkar, medan flickor uttrycker en brist av kvinnliga perspektiv i litteraturundervisningen.

2. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* är en doktorsavhandling författad av Eva Hultin (2006).<sup>2</sup> Studiens syfte är att analytiskt urskilja olika samtalsgenrer inom litteraturundervisningen i gymnasie-

---

<sup>2</sup> Resultatet som redovisas utifrån Hultin (2006) i denna studie har bortsett från den lärare som undervisar inom svenska som andraspråk. De övriga tre lärarna är med i studien. Detta utifrån att den föreliggande studien inte undersöker svenska som andraspråk.

skolans två svenskämnen, samt inordna denna litteraturundervisning ämneskonceptionellt (Hultin, 2006, s. 24). För att uppnå syftet har ämnesplansteoretiska och etnografiska ansatser kombinerats i undersökningen (Hultin, 2006). Insamlandet av empiri avseende samtalsgenrer inom litteraturundervisningen genomfördes genom etnografiska klassrumsstudier av fem (5) klasser fördelade på tre (3) skolor, som kompletterades med intervjuer av lärare och elever, och genomfördes under läsåret 2003–2004. De klasser som studerades var fördelade över Industriprogrammet (en klass), Handels- och administrationsprogrammet (en klass) samt Samhällsprogrammet (tre klasser). Den läroplansteoretiska delen av studien omfattade analys av nationella samt lokala läroplaner och av den etnografiska studiens berörda lärare avseende deras ämnesuppfattningar. Resultaten visar att fyra olika samtalsgenrer kan urskiljas i klassrumspraktiken: *det undervisande förhöret*, *det texttolkande samtalet*, *det kultur- och normdiskuterande samtalet* och *det informella boksamtalet* (Hultin, 2006). Dessa samtalsgenrer har olika syften, struktureras på olika sätt samt representerar olika litteratur- och kunskapssyner. Samtalsgenrererna är också kopplade till olika ämneskonceptioner (Hultin, 2006, s. 293–294).

3. *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* är en doktorsavhandling författad av Lotta Bergman (2007). Avhandlingen är en kritisk ämnesdidaktisk studie med syftet att undersöka och förstå svenskämnet på fyra olika gymnasieprogram, samt hur svenskämnets innehåll konstrueras för olika grupper av elever och hur lärare-elev-mötet gestaltas i olika svenskämnen (Bergman, 2007, s. 16). Det empiriska materialet som studien bygger på samlades in i fyra gymnasieklasser från olika gymnasieprogram och utgörs av klassrumsobservationer av svensklektioner samt kvalitativa intervjuer och informella samtal med lärare och elever (Bergman, 2007, s. 63–83). De olika gymnasieprogram som undersöktes är Barn- och fritidsprogrammet, Industriprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet samt Estetiska programmet (Bergman, 2007, s. 42–57). Resultaten av studien visar att traditioner och värderingar styr samt att svenskundervisningen i samtliga klasser tenderar att dras mot färdighetsträning och svenska som färdighetsämne (Bergman, 2007). Svenskämnestraditionen svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne träder också fram inom svenskundervisningen, dock med ett tydligare inslag på de studieförberedande programmen. Innehållet i svenskundervisningen inom programmen träder fram som likartat fast i olika avancerade och reducerade former mellan de studieförberedande och yrkesförberedande programmen. Detta leder till gestaltandet av ett ”lägre”, reducerat, svenskämne inom de yrkesförberedande programmen och ett ”högre”, mer avancerat, inom de studieförberedande programmen.

4. *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans litteraturundervisning* är en doktorsavhandling författad av Stefan Lundström (2007). Syftet med undersökningen är att utröna hur urval av fiktionstexter i gymnasieskolans svenskundervisning sker (Lundström, 2007, s. 22). Undersökningen konstitueras av insamling samt analys av tre olika empiriska material (Lundström, 2007). Det första materialet utgörs av nationella styrdokument för gymnasieskolan och svenskämnet mellan år 1970 och 2005, det andra av artiklar ur Svenskläraren under samma tidsperiod och det tredje av intervjuer med samt observationer av fyra (4) svensk-

lärare inom ramen för Lpf 94 i 2000-talets gymnasieskola.<sup>3</sup> Resultaten för den första delen visar att elever tenderar att gå från att betraktas som ett objekt för kunskap till att bli ett kunskapsskapande subjekt, och i samband med detta blir svenskämnesinnehållet alltmer abstrakt och svårdefinierat (Lundström, 2007). Samtidigt förflyttas fokus från förmedling av given kunskap till identitetsutveckling hos individen. Den andra delen av studien visar att den ideologiska diskussionen av svenskämnet successivt försvinner under perioden, att mer konkreta diskussioner och exempel om metoder i svenskämnet uppkommer, och att texturvalet har gått från att vara delvis förutbestämt under 70-talet, debatterat under 80-talet och under 90-talet förefaller vissa texter besitta ett tillräckligt kulturellt kapital för att inte behöva legitimeras medan andra behöver det. Den tredje delen av studien visar att lärares texturval i retorik och praktik är tydligt påverkade av informella institutionella faktorer och skolkultur. Samtidigt visas att påverkan av detta minskar med erfarenhet och att det finns stora skillnader mellan hur lärare talar om texturval och vilket urval de gör samt resultat detta får i den undervisande praktiken.

*5. Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasie-reformen 1994* är en doktorsavhandling av Edmund Knutas (2008). Syftet med studien är att beskriva, analysera och förstå rollen och funktionen av svenskämnet i gymnasieskolan efter gymnasie-reformen 1994 (Knutas, 2008, s. 33). Studien utgör en empirisk etnografisk undersökning och bygger på analys av styrdokument samt observationer av lektioner och intervjuer med fyra (4) gymnasielärare (Knutas, 2008). Resultaten visar att lärares svenskämnesdidaktiska kunskap är vag, och att transformering av innehåll i undervisningen i stor utsträckning bygger på anpassning efter eleverna. Lärarna uppvisar även en instrumentell inställning till styrdokumentet och att ett stort ansvar läggs på den enskilde eleven för dess litterära utveckling och språkutveckling. Studien urskiljer fyra olika lärarkoder som uttrycker olika idéer och förståelse av vad skola och utbildning är, som den enskilde läraren har mött, tagit till sig, och omformat till sin egen. Dessa beskrivs som: *hierarki och intimitet, tradition och förnyelse, vision och verklighet, samt individ och kollektiv*. Dessa koder visar att lärarna har relativt lika undervisningsmetoder, men att deras syften, mål och innehåll skiljer sig åt betydande. Resultaten visar också att lärarna betonar individen över kollektivet, där utveckling av personlighet samt fostran till individuella, aktiva medborgare är centralt.

*6. På jakt efter språk: Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* är en doktorsavhandling författad av Fredrik Hansson (2011). Syftet med studien är att beskriva och problematisera språkdelen i gymnasieskolans svenskämne (Hansson, 2011, s. 20). Det empiriska materialet är insamlat genom lektionsobservationer i två klasser på studieförberedande program under deras första termin i gymnasieskolan, intervjuer med elever och svensklärare ur varje klass samt med rektorer ansvariga för respektive klass (Hansson, 2011, s. 65–86). Till det empiriska materialet hör även insamlade elev- och lärarproducerade texter. Det insamlade empiriska materialet har sedan tillsammans med styrdokument och använda lärobokstexter analyserats i relation till teori och tidigare forskning.

---

<sup>3</sup> För denna studies syfte används enbart resultat som presenteras utifrån intervjuerna och observationerna (det tredje insamlade empiriska materialet).

Studiens resultat visar att språkdelen i svenskämnet legitimeras på olika sätt (Hansson, 2011). I den insamlade empirin framträder betoningen av nyttan i form av personlig utveckling och förberedelse inför kommande yrkesliv eller karriär. Lärarna betonar dock personlig utveckling men i mindre utsträckning förberedelse inför kommande yrkesliv eller karriär och betonar tillsammans med styrdokumenterna även ett medborgarperspektiv. Resultaten visar också att elevers beskrivning av skolämnet svenska i grundskolan karaktäriseras av ämnestraditionen svenska som färdighetsämne, medan de har svårt att beskriva vad svenska A i gymnasiet innehåller. Eleverna uttrycker dock en önskan om ett svenskämne som tränar färdigheter som kan komma att behövas i kommande vuxna liv och yrkesliv. Resultaten visar även att språkdelen i svenskämnet karaktäriseras av att olika idéer om språk och språkutveckling samsas utan tydliga klassifikationer och synliggörande av skillnader (Hansson, 2011). Språkdelen framträder också som en osynlig praktik där implicita undervisningsinstruktioner och ett förutsatt implicit lärande dominerar, men där också ett tydligt stoffurval och inledande förklaringar kontrasteras mot svaga inre klassificeringar indikerat genom avsaknad av ett språkvetenskapligt metaspråk. Detta förefaller leda till att undervisningen centreras kring det som lättast låter sig beskrivas utan användning av ett metaspråk.

*7. Svenskämnet och demokratiuppdraget: Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete* är en artikel författad av Gustav Borsgård (2020) publicerad i tidskriften *Utbildning & Demokrati*. Artikeln fokuserar möjligheten att integrera demokratiuppdraget i svenskämneskurser efter gymnasireformen 2011 (Borsgård, 2020, s. 65). Artikeln presenterar en studie med syftet att:

[U]ndersöka hur lärare ser på litteraturundervisning som demokratiarbete inom ramen för skolans svenskämne och i ljuset av 2011 års gymnasireform (Borsgård, 2020, s. 66).

Studien är baserad på kvalitativa intervjuer med åtta (8) svensklärare (Borsgård, 2020). Resultaten visar att lärare använder sina tolkningar av styrdokumenterna som ett sätt att tillägna sig, avvisa eller förhandla de styrande policyerna. Studien visar också att i flera fall väljer lärarna att tona ned betydelsen av styrdokumenterna och basera sin undervisning på egen lärarerfarenhet. När det gäller demokratiuppdraget har lärarna svårt att förklara hur de ser på det i förhållande till sin undervisning samt uttrycker olika uppfattningar om vad demokratiuppdraget och läroplansmålen innebär. Likheter som urskiljs är emellertid en koppling av läroplansmålen till att utveckla förståelse för sig själv samt omvärlden och utveckla historisk förståelse.

*8. Viktig läsning?: Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext* är en doktorsavhandling som författats av Maria Larsson (2021). Studiens syfte är att bidra med kunskap om svensklärares didaktiska utmaningar på gymnasiet vid val av läsundervisningsinnehåll i en policybemängd och performativ kontext (Larsson, 2021, s. 22). Ett särskilt fokus riktas mot vad lärarna uppfattar som viktigt för eleverna att lära sig samt vilken "powerful knowledge" som synliggörs i den narrativa praktiken. Det empiriska materialet utgörs av kvalitativa data från intervjuer med fem (5) undervisande gymnasielärare i kursen Svenska 1, varav fyra (4) individuella intervjuer och en gruppintervju med samtliga lärare (Larsson, 2021). Till det empiriska materialet hör även alla texter och elevuppgifter som lärarna använde i kursen svenska 1 under skolarbetet. De program som de intervjuade lärarna

undervisar inom är Naturvetenskapliga programmet, Teknikprogrammet, Samhällsvetenskapliga programmet, och Ekonomiprogrammet (Larsson, 2021, s. 74–75). Samtliga lärare har emellertid erfarenhet av att arbeta på olika program: fyra av fem på både högskoleförberedande program och yrkesprogram, samt en lärare på individuella programmet.

Studiens resultat visar att lokala kontextuella faktorer såsom skolkultur och skolorganisation i kombination med lärares och elever preferenser är viktiga när det gäller vilka texter lärare väljer (Larsson, 2021). Det visas också att lärandeinhåll mellan lärarna är relativt lika trots skilda kontextuella förutsättningar. Dock varierar antalet och vilka texter som läses stort. Centralt för lärarnas undervisning är att uppmuntra eleverna att läsa för nöjes skull, se sig själva som läsare och behandla grundläggande värden samt existentiella frågor. Resultaten visar också på att kursens kunskapskrav har ett stort inflytande på val av texter och utformning av examination inom läsning. Lärarna ifrågasätter även reliabiliteten i det nationella läsförståelseprovet i Svenska 1, samt uttrycker att detta prov har lite påverkan på undervisning samt betygssättning. Som helhet ifrågasätter lärarna examination och betygssättning av läsning eftersom detta hindrar de hos lärarna önskade syftena (Larsson, 2021). Den performativa kontexten, inkluderande det nationella läsförståelseprovet, påverkar emellertid lärarna och deras undervisningspraktiker i stor utsträckning.

9. *Lärares val av litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll* är en artikel författad av Jonas Johansson (2022) och publicerad i tidskriften *Acta Didactica Norden*. Studien som presenteras i artikeln har syftet att synliggöra samt diskutera de olika val av undervisningsinnehåll som gymnasielärare i svenska gör vid introduktionen av litteraturhistoria i kursen Svenska 2 (Johansson, 2022). Det empiriska materialet utgörs av videoinspelade observationer av åtta (8) svensklärares introduktionslektioner i området litteraturhistoria, vilka samtliga undervisade på högskoleförberedande program. Empirin har analyserats med tematisk innehållsanalys och resultaten visar att svensklärare använder ett varierat innehåll när de introducerar litteraturhistoria (Johansson, 2022). Studien sätter resultaten i relation till svenskämneskonceptionerna *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, men argumenterar för att det finns en större möjlighet till att bibehålla den variation och konkretion som framträder i lärares val av undervisningsinnehåll när sådana generaliseringar inte uteslutande används.

#### **4.4.3 Innehållsanalys av utvald litteratur**

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har innehållsanalys använts som analysmetod av den utvalda litteraturen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148, 164). Först har samtliga texter lästs igenom och olika teman med aktualitet för denna studies syfte identifierats i varje text. Efter detta gjordes en andra genomläsning utifrån den första frågeställningen där olika mönster identifierades. Därefter gjordes en fördjupning kring dessa mönster, vilka analyserades och utifrån analysen presenterades mönstren i resultatet. En tredje genomläsning skedde sedan av litteraturen utifrån frågeställning två, och där upprepades förfaringsättet med identifiering av, fördjupning i, analys och presentation av mönster. Samtliga teman och mönster identifierades i litteraturen och ställdes inte upp i förväg utifrån att de



behandlade studierna utgjordes av kvalitativa studier (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148).

#### **4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning resultaten blir samstämmiga vid upprepade mätningar av ett beständigt fenomen med samma mätmetod (Bryman, 2011, refererad i Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 103). Reliabiliteten kan preciseras som omfattandes mätmetodens eller mätinstrumentets *replikerbarhet*, vilket innebär att ge samma resultat vid upprepade mättillfällen, *tillförlitlighet*, vilket avser frånvaron av slumpmässiga fel, och *precision*, vilket åsyftar förmågan att mäta graduella skillnader hos en variabel (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 103).

För att säkerställa att den föreliggande studien upprätthöll en hög reliabilitet har litteratursökningen, urvalet och analysen genomförts med ett högt anspråk på objektivitet samt noggrannhet och ett systematiskt förfarings sätt. Det resultat som framkommit har också presenterats med hög objektivitet och den detaljrikedom som studiens metod samt omfattning enligt min bedömning tillåtit. Förfarings sättet och metoden för litteratursökningen, urval av litteratur, analys samt resultatgenerering har också redovisats för med öppenhet, vetenskaplig ärlighet, god forskningssed och utförlighet som ledord.

Validitet handlar om ett mätinstruments förmåga att mäta det som är avsett att mätas (Bryman, 2011; Olsson & Sörensen, 2011, refererade i Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 105). Validitet innefattar förenklat frånvaro av systematiska mätfel och rimlighet i studien, vilket kan värderas utifrån flera olika aspekter (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 105–106, 142–143). Den föreliggande studien utgörs av en systematisk litteraturstudie som genomförts utifrån det vetenskapligt normativa förfarings sättet för systematiska litteraturstudier inom studiens område, som föreslås av bland andra Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013). Utifrån att den sök- och analysmetod som använts följer detta förfarings sätt, att reliabiliteten anses vara hög samt att studiens frågeställningar och syfte har kunnat besvaras genom metoden är min uppfattning att studien upprätthåller en god tillförlitlighet i resultaten och god validitet.

Om den externa validiteten för studien, eller generaliserbarheten, d.v.s. huruvida resultatet för studien rimligen kan generaliseras att gälla hela det verkliga sammanhang som urvalet för undersökningen ingår i, lyfts ut kan denna emellertid problematiseras något (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 100; Fritzell, 2009). Först och främst har studien präglats av systematik, objektivitet, öppenhet, vetenskaplig ärlighet, god forskningssed och noggrannhet i hela undersökningsprocessen, vilket enligt min uppfattning bör ha minimerat systematiska fel. Urvalet har också skett systematiskt samt utifrån redovisade vetenskapliga kriterier. Omfattning av studien bygger också på nio (9) analyserade studier, vilket kan betraktas som ett tillräckligt urval för att komma fram till tillförlitliga resultat och dra slutsatser utifrån. Emellertid hade generaliserbarheten ökat om fler studier tagits med i urvalet och studerats. Utifrån den mängd- och tidsomfattning som förelåg för denna studie har detta emellertid inte varit möjligt. Enligt min ståndpunkt uppfyller således studien en viss generaliserbarhet men det

skulle behövas korroborerande studier med ett större urval för att öka generaliserbarheten ytterligare.

## 5. Resultat

I detta avsnitt redovisas analysresultatet från den utvalda och analyserade litteraturen. Resultatpresentationen är strukturerad utifrån studiens frågeställningar och innehåller underrubriker som utgörs av de mönster som funnits genom innehållsanalysen av den undersökta litteraturen.

### 5.1 Vilka likheter finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?

I denna del presenteras resultatet utifrån studiens första frågeställning.

#### 5.1.1 Färdighetsämnet och bildningsämnet: bildning, kunskaper och färdigheter som lärandeinhåll

Ett mönster som urskilts i sju av de nio undersökta studierna är att lärandeinhållet i bedrivandet av litteraturundervisningen är inriktat mot färdigheter, kunskaper och bildning inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program, vilket i studierna knyts till de två svenskämnestraditionerna: *svenska som färdighetsämne* respektive *svenska som (litteraturhistoriskt) bildningsämne* (Bergman, 2007; Hansson, 2011; Hultin, 2006; Johansson, 2022; Larsson, 2021; Lundström, 2007; Olin-Scheller, 2006). Bergman (2007) visar exempelvis att litteraturundervisningen inom både yrkesförberedande och studieförberedande program har ett centralt inslag av språklig färdighetsträning och kunskaper om litteratur, litteraturhistoria, kulturarvsförmedling och bildning. Utifrån detta tillskriver Bergman (2007, s. 332–334) svenskämnet, inkluderat litteraturundervisningen, oavsett program, en karaktär av svenska som färdighetsämne och svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne. I Lundströms (2007) studie framkommer det också att lärare inom både studieförberedande och yrkesförberedande program (tre av fyra studerade lärare) lutar sig mot färdighetsträning genom prioritering av utveckling av kommunikationsfärdigheter, språkutveckling och läsfärdighet inom litteraturundervisningen och andra delar av svenskämnet. Dessa lärare lutar sig även mot en bildningstradition utifrån urval av texter, fokusering av litteraturhistoria, kulturarv och bildning som lärandeinhåll.

Flera av dessa studier visar emellertid att någon av ämnestraditionerna dominerar mer än den andra gällande både yrkesprogram och högskoleförberedande program, men att det oavsett program finns inslag av båda dessa ämnestraditioner (Hansson, 2011; Hultin, 2006; Larsson, 2021; Olin-Scheller, 2006). Exempelvis visar Olin-Scheller (2006, s. 49–107) i sin avhandling att lärare inom både studieförberedande program och yrkesförberedande program inom ramen för kursen Svenska B gav i sin syn på litteraturundervisningen uttryck för en betoning av litteraturhistoria, läsning av kanonisk skönlitteratur, eller klassiker, förmedling av ett litterärt kulturarv samt bildning som mål för litteraturundervisning. Detta kopplar Olin-Scheller (2006, s. 95–105, 240–243) till det högre bildningsämnet. I den praktiserade undervisningen förefaller emellertid de studieförberedande programmen få en sådan undervisning som bottnar i det högre bildningsämnet och

de yrkesförberedande programmen visades få ett mer framträdande inslag av färdighetsträning.

För att nyansera denna bild förekommer den erfarenhetspedagogiska svenskämnes-traditionen i marginaliserad utsträckning inom några studier (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Johansson, 2022; Olin-Scheller, 2006). Hos Bergman (2007, s. 181–182), Hultin (2006, s. 219, 278) och Olin-Scheller (2006, s. 71–73, 105–106) visas att det finns spår av denna svenskämnes-tradition hos enstaka lärare. Bergman (2007, s. 181–182) och Hultin (2006, s. 219, 278) visar detta hos en lärare vardera inom studieförberedande program och Olin-Scheller (2006, s. 71–73, 105–106) visar detta hos en lärare inom ett yrkesförberedande program. Johansson (2022, s. 13–14) visar också att det finns tecken på den erfarenhetspedagogiska svenskämnes-traditionen vid introduktion av litteraturhistoria, inom högskoleförberedande program, men att det finns brister utifrån att inga allmänmännsliga perspektiv tas in.

Hos Bergman (2007, s. 181–182), Hultin (2006, s. 219, 278) och Olin-Scheller (2006, s. 71–73, 105–106) tar svenskämnes-traditionen sig uttryck genom att elevers erfarenheter ges utrymme eller försöker tas tillvara i litteraturundervisningen och ett visst inslag av tematisk läsning. Johansson (2022) visar också att vid introduktion av litteraturhistoria är elevers erfarenheter för att skapa engagemang och intresse ett viktigt inslag. Hos Bergman (2007, s. 181–182) och Hultin (2006, s. 219, 278) tar sig svenskämnes-traditionen också uttryck genom tanken om kunskap genom litteratur.

### **5.1.2 Litteraturhistoria**

Ett mönster som urskiljer sig i fyra av de undersökta studierna är inslaget av litteraturhistoria eller epokstudier i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Lundström, 2007; Olin-Scheller, 2006). Bergman (2007) visar exempelvis att litteraturhistoria är ett viktigt inslag hos samtliga lärare, oavsett program, och knyter detta till det hon benämner som svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne inom litteraturundervisningen. En nyansering här är att det inom de yrkesförberedande programmen emellertid finns en tendens till att litteraturhistorien betonas i mindre utsträckning i förhållande till de studieförberedande programmen. I Hultins (2006) studie framträder att samtliga lärare i studien som undervisar inom svenskämnet, och är fördelade inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, ger uttryck för att litteraturhistoria eller epokstudier är ett viktigt inslag i sin litteraturundervisning. Två av dessa lärare undervisar uttryckligen om litteraturhistoria som klart avgränsade områden, medan en lärare inom det studieförberedande programmet Samhällsprogrammet inte skiljer ut litteraturhistorien i särskilda moment utan anknyter till den när modern litteratur behandlas, vilken hen kallar litteraturorientering (Hultin, 2006, s. 106, 171–189, 218, 277). Även hos Lundström (2007) har litteraturhistoria för tre av fyra studerade lärare, inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, ett centralt inslag i litteraturundervisningen.

En avvikelse mot detta mönster om likhet framträder hos Olin-Scheller (2006) som pekar på att litteraturhistoria är ett centralt inslag hos lärare verksamma inom studieförberedande program medan lärarna inom yrkesförberedande program ger

uttryck för att litteraturhistoria utgör en del av litteraturundervisningen, men att det inte har en lika självklar roll. I den praktiska undervisningen är detta ännu tydligare (Olin-Scheller, 2006, s. 104–107, 241). Inom Elprogrammet hamnar litteraturhistoria i periferin genom att betygsgrundande uppgifter i liten utsträckning utgår från det litteraturhistoriska stoffet och den litteraturhistoriska undervisningen läggs på en förenklad nivå inom programmet. Inom Omvårdnadsprogrammet blir arbetet med litteraturhistoria tematiskt ämnesövergripande och tar inte samma tydliga och omfattande plats som inom de studieförberedande programmen.

### **5.1.3 Kulturarvsförmedling**

Ett annat mönster som urskiljer sig i fyra av de undersökta studierna är att betoningen av kulturarvet eller förmedling av ett kulturarv utgör ett viktigt inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Larsson, 2021; Lundström, 2007). Exempelvis visar Bergman (2007) att tre av fyra studerade lärare, inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, har som mål att förmedla ett gemensamt kulturarv till eleverna. Två lärare ger explicit uttryck för att det handlar om ett västerländskt kulturarv (Bergman, 2007, s. 187, 314). I Lundströms (2007) studie framkommer också att hos tre av fyra studerade lärare, som är fördelade inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, utgör kulturarvsförmedling ett centralt inslag. Exempel som visar att det förekommer inom respektive program är Hultin (2006, s. 186–188) där en av de studerade lärarna verksamt inom yrkesförberedande program ger uttryck för kulturarvsförmedling. Hos Larsson (2021, s. 153–157) är samtliga undersökta lärare verksamma inom högskoleförberedande program och här ger två av dessa uttryck för att låta eleverna ta del av kulturarvet eller det gemensamma kulturarvet.

### **5.1.4 Bildning**

Bildning som mål är också ett uttalat mönster i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program och framkommer i fem av de undersökta studierna (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Larsson, 2021; Lundström, 2007; Olin-Scheller, 2006). Hos exempelvis Bergman (2007) har tre av fyra studerade lärare, inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, bildning som mål; ett begrepp som av lärarna dock förstås på vitt skilda sätt, innefattandes sådant som allmänbildning, personlig utveckling, kunskaper om litteratur, delaktighet i ett gemensamt kulturarv med mera. Tre av fyra studerade lärare inom både yrkesförberedande och studieförberedande program i Lundströms (2007) studie har också bildning, inkluderat allmänbildning, som mål med litteraturundervisning, och särskilt i förhållande till litteraturhistorien. Några nyanseringar här är att Larsson (2021) undersöker lärare inom högskoleförberedande program och visar att bildning och allmänbildning som mål för eleverna genom skönlitteraturläsning är viktigt för samtliga lärare. Olin-Scheller (2006) visar också att bildning finns som mål inom både yrkesförberedande och studieförberedande program, men att det förekommer i en förenklad variant inom de yrkesförberedande programmen. Hultin (2006, s. 187–189) visar att hos en av de studerade lärarna framstår bildning som ideal, men att detta får stå tillbaka för färdigheter och ”en simpel pedagogik” på de yrkesförberedande programmen vid studiens genomförande var aktiv inom. Hos de två andra lärarna framkommer inte bildning som explicit mål (Hultin, 2006).

### 5.1.5 Läsfärdighet, läsförmåga och språkutveckling

Ett mönster som framkommer inom fem studier är att utvecklingen av läsfärdighet, läsförmåga<sup>4</sup> och språkutveckling är ett viktigt inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hansson, 2011; Hultin, 2006; Larsson, 2021; Lundström, 2007). Exempelvis visar Bergman (2007) att ett viktigt inslag i läsning av skönlitteratur är utvecklingen av läsfärdigheten, läsförmågan samt språket inom både studieförberedande och yrkesförberedande program. Det finns emellertid en tendens till att betona färdighetsträningen inom litteraturundervisningen i de yrkesförberedande programmen i förhållande till bildningsämnets mål och innehåll. Inom det studerade Naturvetenskapliga programmet träder också hos läraren i studien fram en tydlig betoning av språkutvecklingen som knutet till kulturell restaurering (Bergman, 2007, s. 173–178). I Lundströms (2007) studie ger tre av fyra lärare, fördelade inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, uttryck för en betoning av kommunikationsfärdigheter, vilket brett innefattar olika språkliga färdigheter men där också inkluderat läsfärdighet och språkutveckling genom läsning och arbete med litteratur som ett framträdande inslag. Larsson (2021) som enbart studerar högskoleförberedande program ger också uttryck för att läsfärdighet, läsförmåga och språkutveckling är ett centralt inslag i litteraturundervisningen. I Hanssons (2011) studie framkommer språkutveckling och litteraturen som språklig förebild som viktigt inslag i litteraturundervisningen, och här finns ett uttalat normativitetsperspektiv i förhållande till språkutvecklingen. En nyansering kan också nämnas genom Hultin (2006, s. 186–188) som menar att en av de studerade lärarna, verksam inom yrkesprogrammet, fokuserar färdighetsträning i samband med läsning och litteraturhistoria genom de färdighetstränande och kontrollerande uppgifter som tar sig uttryck i hens litteraturundervisning.

### 5.1.6 Färdighetstränande uppgifter

Ett annat mönster som träder fram i fyra av studierna är inslaget av färdighetstränande uppgifter i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesförberedande och studieförberedande program (Bergman, 2007; Hansson, 2011; Hultin, 2006; Larsson, 2021). Exempelvis i Bergmans (2007) undersökning visas att olika färdighetstränande uppgifter i förhållande till litteraturundervisningen används inom både studieförberedande och yrkesförberedande program. Dessa kan vara av olika art, både muntliga och skriftliga uppgifter, såsom recensioner, litterära analyser eller frågor på det lästa. Gemensamt är dock att det finns ett färdighetstränande inslag av det som tagits upp i föregående avsnitt. Larsson (2021) och Hansson (2011) visar att olika färdighetstränande uppgifter i förhållande till litteraturundervisningen, särskilt den lästa skönlitteraturen, är framträdande hos lärare verksamma inom högskoleförberedande program. Även här kan dessa vara av olika art såsom litteraturanalys med formen, stildrag och begreppsförståelse i fokus eller skriftliga och muntliga uppgifter med fokus på språkutveckling och färdigheter (läsa, skriva, tala) (Hansson, 2011; Larsson, 2021). Hos Hultin (2006) framträder detta emellertid enbart hos en lärare som vid studiens genomförande var verksam inom yrkesförberedande program. Hen använder kontinuerligt återkopplande skriv-

---

<sup>4</sup> För denna studie täcks läsförståelse in som en del i denna term (Westlund 2016, s. 19).

uppgifter på det lästa, och fokuserar, enligt Hultin (2006, s. 188), på färdighetsövning i förhållande till läsning och litteraturhistoria.

### **5.1.7 Det demokratiska uppdraget i litteraturundervisningen**

I sex av de undersökta studierna framgår att det på olika sätt finns ett inslag av det demokratiska uppdraget i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Borsgård, 2020; Knutas, 2008; Hansson, 2011; Larsson, 2021; Lundström, 2007). Hur detta gestaltar sig är dock högst varierande. Hos Bergman (2007, s. 187–189) framträder hos en lärare inom det Naturvetenskapliga programmet kulturarvstexters etiska frågor, exempelvis om kulturella skillnader, som ett demokratiskt fostrande inslag, och gemensamma värderingar samt upplevelser som ett värn mot segregation och konflikter i samhället. En lärare inom Industriprogrammet uttrycker också litteraturens gemensamma kulturella innehåll som ett värn mot destruktiva krafter samt litteraturläsningen som en ”frizon undan mediebruset” (Bergman, 2007, s. 189). Utifrån Borsgård (2020, s. 75–76) ger flera lärare, både inom yrkesprogram och högskoleförberedande program, uttryck för att skönlitteraturen på olika sätt kan väcka känslor, leda till uppmärksamhet och/eller diskussion kring frågor om normer, värden eller perspektiv, vilket kan leda till personlig utveckling och förmåga att sätta sig in i andra människors situationer. En lärare gav emellertid uttryck för avstånd från att litteraturundervisningen skulle kopplas till demokratiuppdraget, men gav samtidigt uttryck för litteraturläsning som fostrande (Borsgård, 2020, s. 76).

I Knutas (2008, s. 129–165) resultat framgår att tre av fyra lärare på olika sätt ser demokratiska inslag eller fostran som en del av litteraturundervisningen. En lärare resonerar kring möjligheten att diskutera existentiella frågor, en annan om identitetsutveckling och möjligheten att se samt förstå sig själv i andras erfarenheter och en annan lärare om personlighetsutveckling och förberedelse för framtida liv. Hos Larsson (2021, s. 132–157, 268–270) knyter de studerade lärarna, samtliga inom högskoleförberedande program, an till bildningsbegreppet när de pekar mot litteraturen som möjliggörande möte med olika perspektiv, erfarenheter och existentiella frågor. I Hanssons (2011, s. 117–118) studie framkommer hos en av de studerade lärarna litteraturens potential att bidra till elevernas personliga utveckling, vilket dock inte i resultaten knyts till demokratisk fostran. Även i Lundströms (2007, s. 202–208, 290) studie framträder demokratiska aspekter i litteraturundervisningen hos två lärare verksamma inom yrkesförberedande program. De trycker på sådant som att väcka empati, identitetsutveckling, se andra perspektiv och värdegrundsarbete i litteraturundervisningen.

### **5.1.8 Avsaknad av det vidgade textbegreppet – skriftlig skönlitteratur och film**

Ett tydligt framträdande mönster i sju av de undersökta studierna är att de använda texterna i bedrivandet av litteraturundervisningen utgörs av skriftlig skönlitteratur med återkommande inslag av film inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hansson, 2011; Hultin, 2006; Johansson, 2022; Knutas, 2008; Larsson, 2021; Olin-Scheller, 2006). I Knutas (2008) resultat framkommer att tre av fyra studerade lärare talar om läsning av skönlitteratur som ett centralt inslag av olika anledningar eller med olika syften. Knutas (2008, s. 282) drar också slutsatsen att ingen av lärarna ger uttryck för ett vidgat textbegrepp, och

det är således huvudsakligen skriftlig modalitet som avses med skönlitterär text. Dock framkommer hos en av de studerade lärarna att film används i omfattande utsträckning (Knutas, 2008, s. 196–199, 284–285).

Även Bergman (2007, s. 324–328) och Olin-Scheller (2006) visar att det dominerande mediet i litteraturundervisningen är skönlitteratur, oavsett yrkesförberedande eller studieförberedande program, men att andra medier såsom film också används i litteraturundervisningen. Hos tre av de studerade lärarna och klasserna i Bergmans (2007) studie används även film som medium, Barn- och fritids-, Estetiska-, och Industriprogrammet, men inte inom det Naturvetenskapliga programmet. Olin-Scheller (2006) visar också att film är ett använt textuellt medium i litteraturundervisningen inom både studieförberedande och yrkesförberedande program, men att film används i högre utsträckning inom de yrkesförberedande programmen. I Lundströms (2007, s. 195–293) resultat framkommer också att böcker eller skriftliga texter är prioriterade i litteraturundervisningen hos samtliga av studiens studerade lärare, som är verksamma inom både studieförberedande och yrkesförberedande program. Hos samtliga lärare förekommer även film som använt medium.

Även hos Larsson (2021) visas att samtliga lärare, alla verksamma inom högskoleförberedande program, i studien prioriterar skriftlig text före andra modaliteter i litteraturundervisningen, och hos Hansson (2011) visas romaner eller böcker som ståendes i centrum hos en av de två studerade lärarna. Hos Larsson (2021) och Hansson (2011) visas emellertid inte film som ett använt medium. I Hultins (2006) resultat framkommer också att lärare inom både de studieförberedande och yrkesförberedande programmen primärt använder sig av litteratur i modaliteten skriftspråk, dock tas film enbart upp som ett använt medium inom litteraturundervisningen hos en lärare som är verksam inom yrkesförberedande program (Hultin, 2006, s. 151–191).

Gällande Johansson (2022, s. 8–9) visar han att ett centralt innehållstema för introduktionslektionen i litteraturhistoria inom högskoleförberedande program är *epoker, författare och verk*, däremot är det otydligt vilken modalitet verken som behandlas inom undervisningen uttrycks i. Ett vanligt förekommande tema är emellertid också *elevs erfarenheter*, och inom detta ryms sådant som modern film, spel och musik (Johansson, 2022, s. 9–10). Det framkommer emellertid enbart att detta utgör ett inslag och inte i vilken egentlig utsträckning dessa modaliteter används i förhållande till skriftspråket.

## **5.2 Vilka skillnader finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?**

I denna del presenteras resultatet utifrån studiens andra frågeställning.

### **5.2.1 En ”lägre” och en ”högre” litteraturundervisning**

I litteraturen framträder hos tre av de undersökta studierna ett mönster av att bedrivandet av litteraturundervisningen karaktäriseras av olika avancerade nivåer mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Bergman (2007) visar att litteraturundervisningen tar

formen av en förenklad eller reducerad variant inom yrkesförberedande program i förhållande till studieförberedande program och talar i samband med detta om ett "lägre" och "högre" svenskämne. Innehållet förenklas avseende avancering både gällande färdighetsträningen och den litteraturhistoriska bildningen. Detta kan handla om sådant som att de lästa texterna är mindre omfattande, har ett enklare och/eller mindre formellt språk, att delar av litteraturhistorien eller litteratur i sin helhet utesluts och eleverna får göra förenklade uppgifter i förhållande till det lästa inom de yrkesförberedande programmen i jämförelse med de studieförberedande programmen.

Hultin (2006, s. 187–188) finner att inom de två studerade yrkesförberedande programmen, men särskilt ett av dem (Industriprogrammet, det andra var Handels- och Administrationsprogrammet), bedriver läraren det hen kallar "en simpel pedagogik" med klart avgränsade, korta, återkopplande skrivuppgifter om det litterära stoffet som ska kontrollera samt förstärka elevernas förståelse av det lästa. Hultin (2006) studerar samtalsgenrer och menar också att dessa tar sig uttryck på olika sätt beroende på program och andra faktorer kopplade till undervisningsmiljön. Att samtalsgenrerna om litteratur skulle ta sig uttryck av förenklade eller reducerade varianter är emellertid inget Hultin (2006, s. 188–189, 289–290) empiriskt visar, utan det tolkas ur en antagen påverkan av undervisningsfaktorer på realiseringen av olika samtalsgenrer samt en av lärarnas uttalanden om undervisning inom teoretiska linjer under 1980-talet.

Ett liknande mönster framkommer hos Olin-Scheller (2006, s. 104–106) som visar att bildningsämnet som tog sig uttryck inom litteraturundervisningen på både studieförberedande program och yrkesförberedande program förekommer i förenklad version inom de yrkesförberedande programmen. I likhet med Hultin (2006) framträder ett inslag av förenklad pedagogik inom yrkesförberedande program. Särskilt tydligt är detta inom elprogramsklassen där litteraturläsningen hamnar i periferin avseende undervisningens reella utformning och prövningar samt betygssättningen, medan för omvårdnadsklassen uttrycks av eleverna att litteraturläsningen hamnar i periferin. Olin-Scheller (2006, s. 104–106, 241) pekar också på att färdighetsträning mer hamnar i fokus inom dessa program och menar således att svenskundervisningen, i detta inkluderat litteraturundervisningen, inom de yrkesförberedande programmen tar sig uttryck av ett lägre färdighetsämne i förhållande till de studieförberedande programmens högre bildningsämne.

### **5.2.2 Det "högre" och "lägre" bildningsämnet i litteraturundervisningen**

Ett mönster som går att urskilja i tre av de undersökta studierna och hos ytterligare en lärare i en fjärde studie är att bildningsämnet i bedrivandet av litteraturundervisningen får en mer avancerad eller "högre" form inom de studieförberedande programmen i förhållande till de yrkesförberedande programmen (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Bergman (2007, s. 104–129, 332–334) visar att litteraturundervisningen inom de yrkesförberedande programmen i hennes studie av lärarna förenklas eller reduceras genom sådant som att exkludera av lärarna uppfattat svårtillgängligt stoff, nedtoning av litteraturstudierna och ökad betoning av färdigheter, att mindre vikt läggs vid kulturarvsförmedling, och att mer lättläst eller kortare texter/litteratur läses. Denna reducering gäller emellertid både



bildningsämnet och färdighetsämnet. Olin-Scheller (2006, s. 95–107, 233–234) visar också att bildningsämnet i litteraturundervisningen inom de studerade yrkesförberedande programmen förenklas eller reduceras, till det hon benämner "bildning light". Det litteraturhistoriska inslaget tonas ned och läsningen hamnar i periferin, samt fokus läggs på olika färdighetstränande uppgifter i förhållande till det lästa. Detta är särskilt framträdande inom det studerade pojkdominerade Elprogrammet, men också inom Omvårdnadsprogrammet pekar Olin-Scheller (2006, s. 105–106, 233–234) på att läsningen och bildningsämnet tonas ned i förhållande till färdighetsämnet.

Hultin (2006, s. 187–188) visar på liknande resultat och finner att inom de två studerade yrkesförberedande programmen har läraren bildningsämnet som ideal i sin litteraturundervisning, men att detta tonas ned och förenklas till förmån för färdighetsämnet i den praktiska utformningen av undervisningen utifrån de förutsättningar läraren uppfattar råder inom de studerade yrkesförberedande programmen. Särskilt inom Industriprogrammet, det andra var Handels- och Administrationsprogrammet, är detta tydligt. Hultin (2006, s. 188) betecknar den gestaltade undervisningen inom de studerade yrkesförberedande programmen som "litteraturhistoriska studier genom momentuppdelning och färdighetsövning". Hos en av de studerade lärarna i Lundströms (2007, s. 226–228, 255–260) avhandling framkommer också att bildningsämnet tonas ned inom de yrkesförberedande programmen. Läraren uttrycker att kortare texter läses, ofta i form av högläsning, att den klassikerlista som används inom studieförberedande program inte används, och ger uttryck för att yrkesinriktade kommunikationsfärdigheter är viktigare än (allmän)bildning för yrkeselever.

## **6. Diskussion**

I detta avsnitt kommer denna systematiska litteraturstudies metod att diskuteras utifrån studiens syfte. Därefter kommer resultatet för studien att diskuteras utifrån studiens två frågeställningar.

### **6.1 Metoddiskussion**

I denna del diskuteras metoden för studien i förhållande till hur väl metodens genomförande besvarade frågeställningarna och syftet för studien.

Till att börja med kan sökorden och sökningarna problematiseras utifrån huruvida andra sökord och kombinationer hade gett andra sökresultat. Detta är möjligt men samtidigt är sökningarna preciserade till syftet och frågeställningarna för studien har genomförts systematiskt och täcker ett brett sökresultat, vilket enligt min bedömning har inneburit att tillräckligt med relevant litteratur täckts in i sökningarna samtidigt som risken för bortfall har minimerats. Flera av sökningarna gav även återkommande träffar på olika studier och överlappar således något, medan vissa sökningar inte gav några relevanta resultat. En del av de genomförda sökningarna kunde således ha uteslutits utan att studiens resultat påverkats.

Till diskussionen om sökningarna kan tilläggas att användning av manuella sökningar skulle potentiellt sett ha gett fler sökresultat av hög relevans och således påverkat resultaten för denna studie. Eftersom studien utgjorts av en systematisk litteraturstudie har detta dock inte varit aktuellt, och dessa hade även minskat

studiens objektivitet genom att jag som författare av studien då skulle ha letat fram studier utifrån min kunskap om ämnet samt de sökresultat jag fått genom sådana manuella sökningar. Mot bakgrund av detta har således inga manuella sökningar använts för att ta fram relevant litteratur.

Slutligen är det möjligt att sökningar med engelska sökord hade breddat sökresultaten ytterligare. Utifrån att databaserna som användes huvudsakligen täcker svensk forskning och studiens syfte centrerar svensk gymnasieskola samt litteraturundervisning i svenskämnet bör dock majoriteten av relevant forskning ha täckts av svenska sökord. Utifrån att studien också gav tillräckligt med relevant litteratur och litteratur uteslöts utifrån ett mängdkriterium är det också rimligt att en breddad sökning med engelska sökord inte hade påverkat studiens resultat i någon signifikant utsträckning.

För att fortsätta var de databaser som användes de nationella databaserna *LIBRIS* och *DIVA*, samt Högskolan Dalarnas biblioteks databas *Summon*. De nationella databaserna användes för att täcka svensk forskning i stor utsträckning och kompletterades med Högskolan Dalarnas biblioteks databas utifrån den ökade tillgänglighet till denna genom att studien utförs inom ramen för Högskolan Dalarnas Ämnesläroutbildning. *Google Scholar* har också använts som databas för att söka efter fulltexter när dessa inte fanns tillgängliga i de andra databaserna som användes.

Det är möjligt att användning av andra databaser eller användandet av ytterligare databaser hade genererat andra och/eller fler sökresultat. Utifrån att studien fokuserar den svenska gymnasieskolan och litteraturundervisning i svenskämnet bör, som konstaterat, majoriteten av forskningen vara författad på svenska av svenska forskare och således bör en heltäckande bild av relevant forskning ha kunnat närmats genom sökningar i de nationella databaserna *DiVA* och *LIBRIS*. De testsökningar som genomfördes i databasen *ERIC (EBESCO)* med engelska sökord gav inte heller något relevant resultat, vilket förstärker bilden av detta.

Vidare gjordes för sökningarna och urvalet av litteratur även avgränsningar utifrån olika kriterier. En första avgränsning var att endast litteratur som publicerats från år 2000 och framåt togs med i undersökningen. Denna avgränsning var i första hand ett resultat av att kvantiteten av relevant litteratur fastslogs som bristfällig, efter testsökningarna genomförts, om urvalet hade avgränsats till ett senare årtal. En möjlig sådan avgränsning hade varit 2011, eftersom den nu aktuella gymnasie-reformen genomfördes 2011 (Skolverket, 2011b). Emellertid skulle en sådan avgränsning alltså ha lett till att omfattningen av relevant vetenskapligt kvalitativ litteratur inte hade varit tillräcklig för att genomföra en vetenskapligt god systematisk litteraturstudie. En avgränsning som hade sträckt sig längre tillbaka hade potentiellt sett fångat fler studier, men då hade relevansen för dagens gymnasieskola minskat och tidigare former av gymnasieskolan byggde också på en mer uttalad uppdelning mellan eleverna. Den studie som genomförts rör sig således inom både Lpf 94 och Gy 11, inom 2000-talets gymnasieskola, och anses tillräckligt aktuell för att bidra till kunskapsbilden om dagens litteraturundervisning i svenskämnet i den svenska gymnasieskolan.

Studien avgränsades även utifrån urvalskriteriet att litteraturen endast var författad på svenska och/eller engelska, samt att den använda litteraturen höll en hög vetenskaplig kvalitet. Som tidigare konstaterat rör sig studien inom den svenska gymnasieskolan och svenskämnet och således bör majoriteten av forskningen vara författat på svenska och/eller engelska. För en första bedömning gällande den vetenskapliga kvaliteten hos studierna exkluderades sådana studier som inte var vetenskapligt granskade. Detta uppfattas som en styrka för att säkerställa att den föreliggande studien skulle vila på vetenskapliga resultat av hög kvalitet och således också i sin egen rätt upprätthålla en god vetenskaplig kvalitet. Vid det slutgiltiga urvalet granskades även studierna utifrån olika vetenskapliga kriterier för vetenskaplig kvalitet, vilka redovisas för i metodavsnittet. Endast studier som ansågs uppfylla dessa vetenskapliga kriterier har således använts i studien, vilket stärker studiens vetenskapliga tillförlitlighet och kvalitet.

Vid det slutgiltiga urvalet av litteratur behövdes utifrån att den föreliggande studien haft en begränsad tids- och mängdomfattning ytterligare litteratur exkluderas. Det slutgiltiga urvalet byggde på bedömd relevans för studiens syfte och frågeställningar samt studiernas vetenskapliga tillförlitlighet. Det första litteratururvalet utgjorde ett omfattande antal studier, 51 studier, och möjligtvis hade denna studie haft ett annat resultat om samtliga studier tagits med i undersökningen. Ett sådant mer omfattande urval hade också höjt generaliserbarheten för undersökningen. Samtidigt är det viktigt att konstatera att det urval av studier som använts i undersökningen håller en högre relevans och vetenskaplig kvalitet än de studier som exkluderades, och således kan en styrka i detta mer begränsade urval vara att endast forskning av hög vetenskaplig kvalitet samt relevans använts för att besvara undersökningens syfte. Exempel på sådan litteratur som uteslöts är konferensbidrag eller studier som hade ett högst begränsat urval.

Gällande den innehållsanalys som genomfördes för att i litteraturen urskilja mönster och besvara frågeställningarna var avsikten med de upprepade genomläsningarna att rikta uppmärksamhet och fokus mot varje specifik frågeställning för att kunna fördjupa, analysera och presentera dessa med högre koncentration och exakthet. Om samtliga mönster hade fokuserats först hade potentiellt sett relevanta mönster bortfallit och noggrannheten i analysen minskat. Om kategorier för teman eller mönster ställts upp innan analysen hade mönster som uppdagats i de olika studierna också fallit bort och resultatet för studien riskerat att blivit vinklat utifrån de förutbestämda kategorierna.

Slutligen ska konstateras att studiens metodansats och metod som använts har besvarat det formulerade syftet. En aspekt som dock hade kunnat förbättras är studiens generaliserbarhet. Om studien byggd på ett mer omfattande litteratururval hade denna ökat, men ramarna för genomförandet av föreliggande studie har inte tillåtit detta mängd- eller tidsmässigt. Det är också möjligt att om metodansatsen och metoden ändrats hade andra resultat genererats och andra slutsatser kunnat dragits. Exempelvis hade andra former av litteraturstudier eller kriterier för urval, analysmetoder och sökningsprocesser kunnat användas och potentiellt sett genererat ett annat resultat.

## 6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att genom en sammanställning av tidigare forskning jämföra litteraturundervisningen på högskoleförberedande program och yrkesprogram inom gymnasieskolan. För att besvara syftet användes följande frågeställningar:

- Vilka likheter finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?
- Vilka skillnader finns det mellan hur litteraturundervisningen bedrivs inom yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?

Resultatet för studien kommer i följande avsnitt diskuteras tematisk utifrån dessa två frågeställningar.

### 6.2.1 Bildningsämnet och färdighetsämnet i litteraturundervisningen

En likhet i bedrivandet av litteraturundervisningen inom yrkesprogram och högskoleförberedande program som framkom i resultatet var att lärandeinhåll är inriktat mot färdigheter, kunskaper och bildning. Ytterligare en likhet var att detta lärandeinhåll inom studierna knöts till de två svenskämnestraditionerna: *svenska som färdighetsämne* respektive *svenska som (litteraturhistoriskt) bildningsämne*. Det visades även finnas ett gemensamt litteraturundervisningsinnehåll och mål för yrkesprogram och högskoleförberedande program, vilket också i studierna knöts till dessa två svenskämnestraditioner.

Utifrån en helhetsbild av bedrivandet av litteraturundervisningen inom yrkesprogram och högskoleförberedande program förefaller således både lärande- och undervisningsinnehållet samt mål vara likartat. Detta innehåll och mål faller också inom de traditionella svenskämnestraditionerna *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Gemensamt för yrkesprogram och högskoleförberedande program är således att bedrivandet och gestaltningen av litteraturundervisningen i hög utsträckning kan knytas till dessa två svenskämnestraditioner.

När det gäller *svenska som färdighetsämne* visade resultatet att denna svenskämnestradition har en central plats oavsett program i bedrivandet av litteraturundervisningen. Detta genom att språkutveckling genom läsning i litteraturundervisningen betonas, utveckling av läsfärdighet och läsförmåga hos eleverna sätts som mål med litteraturläsningen, samtidigt som olika färdighetstränande uppgifter av muntlig och skriftlig karaktär utförs inom ramen för litteraturundervisningen.

Att flera studier visade att språkutveckling och läsfärdighet samt färdighetstränande uppgifter i förhållande till läsning av skönlitteratur är ett framträdande inslag går delvis emot Malmgrens (1996, s. 86–88) karaktärisering av svenskämnestraditionen *svenska som färdighetsämne*. Att litteraturläsningen skulle vara skild från färdighetstränningen, som Malmgren (1996, s. 86–88) menar är karaktäristiskt för svenskämnestraditionen, visas inte vara fallet i denna studie. I stället visas det omvända: färdighetstränningen utgör en central del av litteraturläsningen och litteraturundervisningen i sin helhet. Exempelvis visade Bergman (2007), Hansson (2011)

och Larsson (2021) att olika färdighetstränande uppgifter i förhållande till den lästa litteraturen var ett centralt inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen. Bergman (2007), Hansson (2011) och Larsson (2021) visade även att språkutveckling var ett centralt inslag i förhållande till det lästa. Bergman (2007) tillsammans med Larsson (2021) visade också att läsfärdighet och läsförmåga var ett viktigt inslag och lärandemål i litteraturundervisningen samt i förhållande till litteraturläsningen. Gällande Hansson (2011) och Larsson (2021) var samtliga lärare inom dessa studier verksamma inom högskoleförberedande program och uppgifterna var av olika art såsom litteraturanlys med form, stildrag och begreppsförståelse i fokus, muntliga redovisningar eller olika skriftliga uppgifter i förhållande till det lästa. Bergman (2007) visade dock att inom både studieförberedande program och yrkesförberedande program användes olika färdighetstränande uppgifter i förhållande till det lästa och litteraturundervisningen, med ett uttalat mål att genom läsning av skönlitteratur hos eleverna utveckla läsfärdigheten, läsförmågan och språket.

Emellertid visades hos Bergman (2007), Hultin (2006) och Olin-Scheller (2006) att färdighetsträningen betonades i bedrivandet av litteraturundervisningen inom de studerade yrkesförberedande programmen i förhållande till bildningsämnet. Hos en av de studerade lärarna inom Lundströms (2007) avhandling framkom också att kommunikationsfärdigheter prioriterades i förhållande till bildningsämnets innehåll och mål. En tendens som kan utläsas ur resultatet är således att färdighetsämnets innehåll och mål betonas inom yrkesprogrammen, vilket möjligtvis kan förklaras med att *svenska som färdighetsämne* traditionellt sett hemmahört inom de mindre akademiska eller yrkesinriktade formerna av eller inriktningarna inom gymnasieskolan (Malmgren, 1999, s. 90–108). Det *lägre svenskämnet* från läroverks-gymnasiets fackskola, och *ettårssvenskan* med dess färdighetsinriktning från yrkeslinjerna inom Lgy 70, visar således en tendens till att fortfarande ta sig uttryck i bedrivandet av litteraturundervisningen inom de yrkesförberedande programmen under 2000-talet. Denna tendens visar således på en mindre likvärdighet i bedrivandet av litteraturundervisningen än som framkommer utifrån en helhetsbild.

En potentiell förklaring till att färdighetsämnet tar sig uttryck i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program är att språk tillsammans med litteratur skrivs fram som kärnan i svenskämnet inom både Lpf 94 och Gy 11 (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2023b). Lärare försöker möjligtvis således kombinera dessa delar, vilket leder till att också språkdelen tar sig uttryck i litteraturundervisningen i form av färdighetstränande uppgifter och läsfärdighet, läsförmåga samt språkutveckling som mål. Det skulle också finnas andra möjliga förklaringar såsom att lärare tolkar styrdokumentet som förenande dessa två delar av språk och litteratur eller att undervisningstiden upplevs som begränsad och för att hinna med ämnets stoff och mål integreras därmed de olika delarna i undervisningens olika moment. Detta visas emellertid inte i resultaten utan kräver vidare forskning.

Utifrån att svenskämnestraditioner kan betraktas som ämnesparadigm uppburna av lärare (Bergöö, 2005; Molloy, 2002) är en möjlig förklaring till färdighetsämnets uttryck i litteraturundervisningen också att svensklärare blir bärare av färdighetsämnets mål och innehåll i bedrivandet av litteraturundervisningen. Utifrån sina föreställningar om ämnet konstruerar svensklärarna det ämne de uppfattar är det rätta oavsett om styrdokumentet utgör tolkningsmaterial eller inte (Bergöö, 2005;

Molloy, 2002). För att återkoppla till resonemanget ovan om färdighetsämnets traditionella plats är det möjligt att också lärarna i sig inom yrkesprogram i större utsträckning är uppbärare av färdighetsämnet som svenskämnestradition, och att det då kan röra sig om både institutionell traditionsförvaltning och lärarnas uppbärande av traditionen som aktörer. Detta är inget som kan uttalas om med säkerhet utifrån denna studies resultat, och inte heller kan med säkerhet konstateras något om det ena skulle vara mer framträdande än det andra, utan detta kräver vidare forskning. Däremot är det tydligt utifrån resultaten att föreställningar om ämnet, i form av svenskämnestraditioner, påverkar de didaktiska frågorna och bedrivandet samt gestaltandet av litteraturundervisningen.

Ett problem med att litteraturundervisningen vävs ihop med träning och utveckling av språkliga färdigheter är att annat innehåll för litteraturundervisningen riskerar att tonas ned, marginaliseras eller exkluderas helt. En potentiell risk är således att det styrdokumentet skriver fram om litteraturundervisningen i svenskämnet inte ges något betydande utrymme. Sådant som i svenskämnets ämnesplan (Skolverket, 2011a) för Gymnasieskolan 2011 skrivs fram om att i skönlitteraturen se det allmänmänskliga och särskiljande i tid och rum eller nå självinsikt, personlighetsutveckling och förståelse för andra människors erfarenheter och livsvärldar är, enligt min tolkning, svårt att förena med litteraturundervisning som fokuserar träning av språkliga färdigheter och ser litteraturläsningen som ett medel för utveckling av sådana färdigheter snarare än som ett mål i sig självt eller en källa till kunskap och utveckling. Liknande skrivelser fanns även inom svenskämnets ämnesplan och kursplaner (Skolverket, 2023b) inom ramen för Lpf 94, vilket i ljuset av resultaten visar på detta som ett potentiellt bestående problem.

Detta gemensamma problem för yrkesprogram och högskoleförberedande program kan belysas vidare litteraturteoretiskt där en risk med att färdigheter fokuseras inom ramen för litteraturundervisningen och läsningen av skönlitteratur blir att läsningen riktas mot efferent läsart, medan den estetiska läsarten marginaliseras (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Läsningar där texten i sig inte har något värde utan används som medel för att träna färdigheter eller genomföra olika färdighetstränande uppgifter i relation till texten är en potentiell konsekvens av ett alltför omfattande betoning av färdigheter i litteraturundervisningen. Ett sådant fokus skulle i sin tur minska inslaget av den estetiska läsarten och elevernas möjlighet att utveckla denna läsart. Den estetiska läsarten är viktig för att utveckla sådant som läsintresse, identitetsutveckling, empati med och förståelse för andra människor och deras erfarenheter, vilket genom en betoning av efferent läsart således skulle hämmas.

När det sedan gäller *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* var en likhet, som konstaterats, att denna svenskämnestradition också hade en central plats i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både högskoleförberedande program och yrkesprogram. Flera studier visade att bildning var ett uttalat mål för eleverna i litteraturundervisningen, oavsett program, och att litteraturhistoria samt att kulturarvet och kulturarvsförmedling var ett återkommande viktigt inslag inom båda programgrupperna. Intressant är att bilden av denna svenskämnestradition som den tog sig uttryck i de undersökta studierna stämmer relativt väl överens med den bild Malmgren (1996, s. 88) ger.

En förstå sådan framträdande samstämmighet med Malmgrens (1996, s. 88) teckning av svenskämnestraditionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* handlar om kulturarvet. Kulturarvet framställs som omistligt i Malmgrens (1996, s. 88) teckning och är direkt knutet till ett bestämt litteraturhistoriskt innehåll av epoker, författare och verk. Exempelvis visade Bergman (2007) att lärarna inom både studieförberedande och yrkesförberedande program har som mål att förmedla ett gemensamt kulturarv till eleverna, där hälften av lärarna uttalat talar om ett västerländskt kulturarv. Även Lundströms (2007) resultat visade på kulturarvsförmedlingen som central hos lärare oavsett program. Larsson (2021), visade detta hos två av fyra studerade lärare inom högskoleförberedande program och Hultin (2006) hos en lärare verksam inom yrkesförberedande program. Gemensamt för studierna är således att lärarna i bedrivandet av litteraturundervisningen ger uttryck för ett kulturarv, kulturarvet, det gemensamma kulturarvet, eller i Bergmans (2007) fall hos två lärare det västerländska kulturarvet. Kulturarvet betraktas således i likhet med Malmgrens (1996, s. 88) teckning som omistligt, och stämmer väl överens med svenskämnestraditionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*.

En förklaring till detta är att lärare vilar sig mot traditionella föreställningar om ämnet och blir bärare av djupt rotade ämnesparadigm som tar sig uttryck i en kulturarvsförmedling bottnandes i ett bestämt och essentiellt kulturarv. Samtidigt kan detta bygga på lärares förhållningssätt till läroplanernas (Gy 11 och Lpf 94) värdegrund som skriver fram ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b) och de skrivelser i läroplanerna (Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b) om Sveriges kultur, eller i svenskämnets ämnes- och kursplaner om svensk och nordisk litteratur. Möjligtvis tolkar lärare sådana skrivelser som att det finns ett bestämt kulturellt innehåll, och att detta kretsar kring Sverige, Norden och/eller Västvärlden. Detta är emellertid inte förenligt med skrivelserna i styrdokumentet om internationella författarskap, det globala perspektivet och internationalisering, eller att genom litteraturen möta olika kulturer och erfarenheter. Återigen kan det således handla om att långlivade traditioner inom ämnet får precedens över vad som faktiskt skrivs fram i styrdokumentet för gymnasieskolan och svenskämnet, där svenskämnes-traditionerna blir del av läres ämnesförståelser som fungerar som tolkningsredskap av styrdokumentet eller bärare av svar på de didaktiska frågorna och hur litteraturundervisningen ska bedrivas (Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Molloy, 2002). Att närmare studera hur svensklärare förhåller sig till styrdokumentet i litteraturundervisningen eller svenskämnet som helhet skulle således också vara vetenskapligt fruktsamt för att kunna utröna om politiska förändringar får den avsedda effekt som är tänkt eller om litteraturundervisningen snarare styrs av traditioner som lärare enskilt och som kollektiv är bärare av.

Ett framträdande gemensamt inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen för både yrkesprogram och högskoleförberedande program knutet till bildningsämnet var också litteraturhistoria. Detta är direkt knutet till bilden av *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* Malmgren (1996, s. 88) ger. Däremot finns en avvikelse i vilka verk som läses inom ramen för de litteraturhistoriska studierna. I analysen kunde inget mönster urskiljas avseende urval av eller läsning av viss litteratur, såsom klassiker eller en skönlitterär kanon, utan valet av litteratur varierade. Utifrån resultatet kan därmed konstateras att litteratur av skilda slag förefaller läsas inom svenskämnets litteraturundervisning. Eftersom den litteratur

som lästes varierade och grunderna för litteraturval saknade mönster går det inte utifrån studiens resultat att dra några konkreta slutsatser gällande vilket förhållningssätt till litteraturen som lärarna och eleverna intog.

Att litteraturhistorien har en sådan central plats i bedrivandet av litteraturundervisningen kan förstås som att svenskämnestraditionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* bärs upp av flera lärare inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program och lärarna låter således traditionens innehåll bli centralt i litteraturundervisningen. Samtidigt finns det stöd att hämta för detta i ämnes- och kursplaner för svenskämnet (Skolverket, 2023b; Skolverket, 2011b), men det omfattande utrymme som ges bör utifrån resultaten betraktas som byggandes på val av lärarna, vilket styrdokumentet trots allt tillåter. En viktig nyansering som förelåg här är emellertid att litteraturhistorien nedprioriterades eller förenklades inom yrkesprogram i förhållande till högskoleförberedande program. Olin-Scheller (2006) visade att det litteraturhistoriska inslaget tonades ned och läsningen hamnade i periferin inom de yrkesförberedande programmen, särskilt inom det pojkdominerade Elprogrammet. Hultin (2006) visade att det litteraturhistoriska inslaget inom de yrkesförberedande programmen, särskilt Industriprogrammet, karaktäriserades av en förenklad pedagogik med kontrollerande återkopplande skrivuppgifter på det lästa. Även Bergman (2007) visade att litteraturstudierna tonades ned inom de yrkesförberedande programmen i förhållande till de studieförberedande programmen.

En tendens som kan utläsas ur resultatet är således att de litteraturhistoriska studierna reduceras inom yrkesprogrammen, vilket möjligtvis kan förklaras med att *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* traditionellt sett hemmahört inom de akademiska formerna, linjerna och programmen inom gymnasieskolan (Malmgren, 1999, s. 90–108). Här finns således ytterligare ett tecken på att bedrivandet av litteraturundervisningen skulle vara mindre likvärdig än den framstår utifrån en helhetsbild av programgruppernas undervisnings- och lärandeinnehåll.

Bildning som mål var också framträdande i bedrivandet av litteraturundervisningen, oavsett program. Detta visades hos exempelvis Bergman (2007), där tre av fyra studerade lärare verksamma inom både studieförberedande och yrkesförberedande program hade bildning som mål och hos Lundström (2007), där tre av fyra studerade lärare, också dessa verksamma inom båda programgrupper, hade bildning som mål.

Att bildning ses som ett centralt inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen är också direkt knutet till svenskämnestraditionen *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* (Malmgren, 1996, s. 88). Däremot förekommer inte ordet *bildning* en enda gång i ämnes- och kursplanerna för svenskämnet inom ramen för Lpf 94 eller Gy 11 (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2023b). Däremot är det möjligt att detta bottnar i de skrivelser om personlighetsutveckling och/eller identitetsutveckling och andra skrivelser som kan tolkas in i bildningsbegreppet. Bildning framkommer också explicit i läroplanerna Lpf 94 (Skolverket, 2006) och Gy 11 (Skolverket, 2011b). Att bildning får en central roll i litteraturundervisningen kan således potentiellt återigen bottna i lärares uppbärande av svenskämnestraditioner som får fungera som tolkningsverktyg vid läsningen av styrdokumentet för litteraturundervisningen och svenskämnet, eller som paradigm för konstruktionen och bedrivandet av litteraturundervisningen. Resultatet visade också att lärarnas



uppfattningar av bildningsbegreppet dessutom skiljer sig åt, vilket är förstaeligt utifrån att ingen sådan definition ges i styrdokumentet. Däremot förefaller detta visa att även svenskämnestraditionerna i sig tolkas av individuella lärare och att tala om en svenskämnestradition är precis som Malmgren (1996) och andra forskare påpekat (Bergöö, 2005; Hultin, 2008; Molloy, 2002) en förenkling för att förstå en mer komplex verklighet.

Slutligen visade tre studier samt en studerad lärare inom en fjärde studie på ett mönster om att bildningsämnet, dess mål och innehåll, förenklades eller reducerades i bedrivandet av litteraturundervisningen inom yrkesprogram i förhållande till högskoleförberedande program. Bergman (2007), Hultin (2006) och Olin-Scheller (2006) visade att bildningsämnets innehåll och mål förenklades inom de yrkesförberedande programmen och att betoningen av färdigheter ökade. Detta kunde handla om sådant som att exkludera av lärarna uppfattat svårtillgängligt stoff, att litteraturhistorien nedtonades, att mer lättlästa texter lästes, att olika färdighetstränande uppgifter fick ett större inslag inom litteraturundervisningen och att läsningen hamnade i periferin. Hultin (2006) visade dessutom att undervisningsmetoderna i sig förenklades till det läraren själv beskrev som ”en simpel pedagogik” med olika kontrollerande och återkopplande färdighetstränande skrivuppgifter på det lästa. Även hos Lundström (2007) visade en lärare inom yrkesförberedande program att bildningsämnet tonades ned med kortare lästa texter, högläsning, och fokusering av yrkesinriktade kommunikationsfärdigheter som inslag. Återigen visas således en tendens där bedrivandet av litteraturundervisningen framstår som mindre likvärdig mellan programgrupperna än utifrån en helhetsbild.

### **6.2.2 Skriftlig skönlitteratur och film**

Ett annat framträdande mönster som visades i resultatet var att skriftlig skönlitteratur klart dominerade i bedrivandet av litteraturundervisningen tillsammans med ett mindre, men återkommande, inslag av film inom både yrkesprogram och högskoleförberedande program. Denna likhet visades exempelvis hos Knutas (2008) där tre av fyra lärare talade om läsning av skönlitteratur som ett centralt inslag och gav inte uttryck för ett vidgat textbegrepp. Hos en lärare framkom emellertid att film användes i betydande utsträckning, i regel för att låta skönlitteraturläsningen och genrer representeras som film i elevenpassande syfte. Även Bergman (2007), Hultin (2006), Lundström (2007) och Olin-Scheller (2006) visade att den skriftliga modaliteten dominerade i lärarnas textbegrepp och användning av texter inom båda programgrupperna. Larsson (2021) undersökte enbart högskoleförberedande program, men visade också att skriftlig text var dominerande där. Bergman (2007), Lundström (2007) och Olin-Scheller (2006) visade även att film återkommande förekommer i litteraturundervisningen inom både högskoleförberedande program och yrkesprogram.

En tendens till att film används i större utsträckning inom yrkesprogram framträder emellertid i resultatet. Olin-Scheller (2006) visade att film var mer förekommande inom yrkesförberedande program och Hultin (2006) visade att film enbart förekom som medium inom yrkesförberedande program. Bergman (2007) visade också att film som medium helt saknades inom det Naturvetenskapliga programmet. I vilken utsträckning film används som medium i förhållande till skriftlig litteratur inom

Johanssons (2022) studie, som enbart studerar högskoleförberedande program, är emellertid svårt att avläsa eftersom detta enbart tas upp som ett inslag.

Resultatet visade således att det vidgade textbegreppet som skrivs fram i styrdokumentet för svenskämnet inom både Lpf 94 och i dagens gymnasieskola Gy 11 (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2023b) är starkt marginaliserat i förhållande till den traditionella synen på text och litteratur som skriftlig. Annat än film förekommer andra modaliteter än skrift, eller skriftspråk, inte i någon väsentlig utsträckning i bedrivandet av gymnasieskolans litteraturundervisning. Potentiellt sett är det svenskämnestraditionerna som återigen här får sitt genomslag. De paradig av ämnesförståelse som svenskämnestraditionerna utgör kan ha företräde över styrdokumentens skrivelser eller användas som tolkningsredskap av styrdokumentet (Bergöö, 2005; Malmgren, 1996). Utifrån att *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* dominerar i bedrivandet av litteraturundervisningen i de undersökta studierna, oavsett programgrupp, kan en möjlig förklaring vara att dessa inte ger utrymme för det vidgade textbegreppet i någon särskilt stor utsträckning och därmed används andra modaliteter av text inte i litteraturundervisningen. Detta skulle vara särskilt troligt om litteraturbegreppet enbart tolkades utifrån bildningsämnet (Malmgren, 1996). Utifrån att inget mönster kunde finnas om att en viss litteratur, såsom klassiker eller modern svensk litteratur, används i litteraturundervisningen och det faktum att färdighetsämnet i sig inte definierar en viss form av litteratur, annat än att läsning och skrivning är viktiga färdigheter och att detta skulle kunna tolkas som att skriftlig text bör ha företräde, är detta dock ytterst osäkert att dra några slutsatser kring. En slutsats är emellertid att det förefaller finnas ett hinder eller ett konsekvent tankemönster om att litteratur och texter som ska användas i litteraturundervisningen bör uttryckas i modaliteten skriftspråk.

Inslaget av film ryms emellertid inom det vidgade textbegreppet. Anledningen till att film återkommande används råder också osäkerhet kring utifrån resultatet. Film tenderar dock att användas mer inom yrkesprogrammen. Anledningen till detta och om detta är ett mer tydligt mönster kräver vidare studier.

### **6.2.3 Det demokratiska uppdraget och litteraturundervisningen**

En likhet mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram var också att bedrivandet av litteraturundervisningen hade inslag av skolans demokratiska uppdrag (Bergman, 2007; Borsgård, 2020; Hansson, 2011; Knutas, 2008; Larsson, 2021; Lundström, 2007). Gestaltningen av det demokratiska uppdraget varierade dock i resultatet och ingen enhetlig bild om detta kunde urskiljas, annat än att litteraturen ses som ett medel för detta. En viktig aspekt ur detta är emellertid att litteraturen och litteraturundervisningen förefaller ha en central plats i svenskämnets gestaltning av det demokratiska uppdraget (Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b). Huruvida andra delar av svenskämnet är mer framträdande avseende detta går emellertid inte att utläsa ur denna studies resultat.

Att litteraturundervisningen har ett demokratiskt innehåll i praktiken kan knytas till styrdokumentet för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2023b). Sådant som att genom litteraturen möta andra människors erfarenheter, idéer, livsvillkor och tankevärldar, eller se det allmänmänskliga såväl som det särskiljande, och arbeta

med skönlitteratur från olika tider och kulturer är innehåll som kan kopplas till skolans demokratiska uppdrag. Här förefaller således lärare förankra sig i styrdokumentet, men samtidigt är de uttryckta metoder eller vägar som det demokratiska uppdraget gestaltas genom varierande, vilket också är rimligt utifrån lärares professionella didaktiska autonomi.

En slutsats utifrån detta är att det demokratiska uppdraget förefaller aktivt uppbäras och gestaltas i bedrivandet av litteraturundervisningen inom både högskoleförberedande program och yrkesprogram. Detta är viktigt utifrån att alla elever, oavsett program, ges den demokratiska fostran och utbildning som styrdokumentet stadgar (Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b). Resultatet visar således att det finns tecken på en likvärdighet mellan programmen avseende det demokratiska uppdragets inslag i bedrivandet av litteraturundervisningen. För att kunna dra mer säkra slutsatser gällande detta, hur uppdraget gestaltar sig och om det föreligger några skillnader behövs emellertid vidare forskning.

En aspekt som kan problematiseras gällande inslaget av det demokratiska uppdraget i bedrivandet av litteraturundervisningen är emellertid hur litteraturen används för att gestalta uppdraget. Bergman (2007) visade att en lärare använder kulturarvstexter för att diskutera etiska frågor, och likaså visade Knutas (2008) att en lärare använde litteraturen för att diskutera existentiella frågor. Borsgård (2020) visade också att lärare gav uttryck för att diskutera frågor om normer, värden och perspektiv. Larsson (2021) visade att lärare uttryckte att litteraturen var en väg att möta existentiella frågor och Lundström (2007) visade att lärare tog upp värdegrundsarbete i relation till litteraturundervisningen. Detta är endast delar av vad som lärarna tog upp men tenderar att vara ett återkommande inslag hos lärarna.

Utifrån detta är det viktigt att utröna hur litteraturen används för att ta upp och diskutera sådana frågor som kan fogas till det demokratiska uppdraget. Används litteraturen uteslutande för att identifiera olika värdebaserade, demokratiska och/eller existentiella frågor, som sedan diskuteras med hänvisning till andra källor och utan förankring i litteraturen? Eller används litteraturen som en källa till dessa frågor, där en diskussion bottenar i litteraturen och hela tiden återaktualiserar det lästa? Här kan lärarna möjligtvis välja att sätta eleverna och deras livsvärldar i centrum. Detta kan kopplas till Molloys (2002) tankar om subjektiv relevans, subjektiv förankring och igenkänning, där litteraturen bör bottenar i läsarens erfarenhetsvärld för att läsaren ska kunna känna igen erfarenheterna i verket, hålla konflikten eller problemet som presenteras i verket som relevant, samt uppleva att det som läses verkligen är viktigt för dem själva. Även Rosenblatts (1938) teori om läsande som en transaktion kan aktualiseras här. Att läsningen blir ett möte mellan läsaren och texten, där mening skapas i mötet genom ett ömsesidigt inflytande mellan text och läsare är väsentligt utifrån att varje läsning då blir unik och olika demokratiska frågor, som är relevanta för eleverna, kan aktualiseras på olika sätt och förstås på olika sätt utifrån litteraturläsningen. Genom att aktualisera elevernas erfarenheter och det de anser är viktigt och relevant kan olika demokratiska frågor som är aktuella för eleverna göras väsentliga för dem och skapa ett aktivt lärande. Samtidigt finns då risken att litteraturen används just som medel för att diskutera demokratiska frågor som eleverna anser är viktiga och som inte behöver sökas i eller genom litteraturen, eller att elevernas förståelse av dessa frågor blir alltför individuellt subjektiva.

Å andra sidan kan lärare välja att låta litteraturen definiera de demokratiska frågorna och låta diskussionerna hela tiden böttna i det lästa, där litteraturen i sig definierar de demokratiska frågorna och diskussionerna återkopplar till litteraturens innehåll (Borsgård, 2021; Årheim, 2011; Öhman, 2015). Hur lärare använder litteraturen i det demokratiska uppdraget kan med andra ord få olika effekter. Vad som bidrar till elevernas demokratiska utbildning och fostran i önskad riktning och utsträckning är inget som kan uttalas om utifrån denna studies resultat. En slutsats är emellertid att hur litteraturen används kan få skilda konsekvenser för vad eleverna lär sig och vilka värden de utvecklar att omfatta. Detta är något för vidare forskning att undersöka för att se om skillnader föreligger mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program samt utröna vilka konsekvenser detta får för gestaltandet och realiserandet av det demokratiska uppdraget i sin helhet eller inom olika program.

#### **6.2.4 Det erfarenhetspedagogiska ämnet som marginaliserat komplement i litteraturundervisningen**

Studiens resultat visade att den erfarenhetspedagogiska svenskämnestraditionen inte framträdde i någon betydande utsträckning i bedrivandet av litteraturundervisningen på yrkesprogram och högskoleförberedande program. Det fanns spår av denna tradition som visades hos enstaka lärare eller i mindre utsträckning i de undersökta studierna (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Johansson, 2022; Olin-Scheller, 2006).

Gemensamt för majoriteten av studierna gällande hur *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* uttrycktes i bedrivandet av litteraturundervisningen var att undervisningen på olika sätt utgick från elevernas erfarenheter eller att det fanns inslag av subjektivitet i mötet med det lästa, och inslag av tematisk läsning, samt hos Bergman (2007) och Hultin (2006) inslag av fokus på kunskap genom litteratur. Dessa kännetecken är tydligt förenliga med den teckning Malmgren (1996, s. 89) ger av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Emellertid ska påpekas att denna svenskämnestradition är särskilt marginaliserad inom litteraturundervisningen och ges således också litet utrymme i de undersökta studierna. Utifrån detta blir det därmed svårt att uttala sig om vad som faktiskt menas med att exempelvis litteraturundervisningen utgår från elevernas erfarenheter eller att tematisk läsning sker. Att med säkerhet dra slutsatser avseende på vilket sätt dessa lärares gestaltning av svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne i sin helhet stämmer överens med innehållet i Malmgrens (1996, s. 89) teckning av svenskämnestraditionen eller om det finns framträdande avvikelser är således problematiskt. En slutsats som dock kan dras är att majoriteten av lärare inte ger uttryck för ett inslag av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* i bedrivandet av litteraturundervisningen, oavsett vilket program dessa lärare undervisar inom. De lärare som ändå visar tecken på denna tradition är samtidigt i regel mer präglade av andra svenskämnestraditioner i litteraturundervisningen och det erfarenhetspedagogiska ämnet kan, enligt min mening, karaktäriseras som ett *marginaliserat komplement* i bedrivandet av litteraturundervisningen.

Anledningen till att *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* utgör ett marginaliserat komplement i litteraturundervisningen inom både högskoleförberedande program och yrkesprogram ges inte svar på i denna studies resultat. En potentiell förklaring till detta kan emellertid sökas i svenskämnestraditionernas

historia. Både färdighetsämnet och bildningsämnet har vuxit fram som mer tydligt avgränsade svenskämnestraditioner inom gymnasieskolan (Malmgren, 1999, s. 90–108). Inom läroverksgymnasiet kom ett *högre svenskämne*, liknande bildningsämnet, att etableras inom det treåriga gymnasiet och ett *lägre svenskämne*, liknande färdighetsämnet, inom den tvååriga fackskolan. Inom den integrerade gymnasieskolan kom färdighetsämnet att leva kvar och utvecklas inom yrkeslinjernas *ettårssvenska* och bildningsämnet inom de treåriga teoretiska linjernas *treårs-svenska*. Det erfarenhetspedagogiska ämnet har inte haft samma tydliga institutionella sammanhang, utan inslag av traditionen har funnits inom olika delar av gymnasieskolan och dess svenskämnen (Malmgren, 1999, s. 90–108). Detta kan vara en förklaring till att svensklärare förefaller vara uppbärare av det erfarenhetspedagogiska ämnet i samma utsträckning som övriga svenskämnestraditioner inom litteraturundervisningen. Å andra sidan kan förekomsten av svenskämnestraditionen vara ett tecken på att denna är på väg in i litteraturundervisningen. Huruvida detta är fallet är dock högst oklart och inget kan med säkerhet konstateras om detta utifrån denna studie.

I styrdokumentet för svenskämnet går det att finna ett omfattande stöd för sådant som att litteraturen ska användas som källa till självinsikt, identitets- och personlighetsutveckling samt möte med andra människors erfarenheter (Skolverket 2006; Skolverket, 2011b). Kunskap genom litteratur, erfarenheter och subjektivitet lyser inte med sin frånvaro i styrdokumentet på samma sätt som det lyser med sin frånvaro hos svensklärarna i litteraturundervisningen. Återigen kan det föreligga att svensklärare låter de svenskämnestraditioner som de bär upp mer styra utformningen av litteraturundervisningen än styrdokumentet gör, vilket är ett problem sett utifrån svensklärares professionella yrkesuppdrag där styrdokumentet ska utgöra basen för lärares yrkesutövning och undervisning tillsammans med beprövad erfarenhet och forskning (Skollag 2010:800; Skolverket, 2023d; Tillhammar, 2008). Denna studies resultat visar inte detta med säkerhet. Dock kan slutsatsen dras att svenskämnestraditionerna påverkar svensklärare i deras didaktiska val i bedrivandet av litteraturundervisningen.

Ett potentiellt problem som uppstår när den erfarenhetspedagogiska traditionen är marginaliserad och uteslutande kompletterande är att litteraturundervisningen inte ger eleverna lika stora möjligheter till litteraturläsning som bottnar i deras erfarenheter, samt öppnar upp för subjektiva läsningar och egna tolkningar av litteraturen. Utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori är mötet mellan text och läsare ett unikt möte, en transaktion, där mening konstrueras genom ett ömsesidigt inflytande av text och läsare. De erfarenheter, känslor och kunskaper som den läsande eleven bär med sig, samt den sociokulturella och materiella kontext den läsande eleven utgör en del av eller befinner sig i vid läsningen, exempelvis i skolan eller hemma, blir således avgörande för meningsskapandet och det lärande samt den utveckling som kan ske genom litteraturläsningen för eleven. Om läraren inte tar hänsyn till elevernas erfarenheter, känslor och kunskaper, eller bortser från den sociokulturella och materiella kontext som läsningen sker i, kan läraren inte, utifrån transaktionsteorin, fatta de didaktiska beslut som krävs för att gestalta en litteraturundervisning som främjar lärande och utveckling hos eleven.

Vidare kan en icke-kännedom eller uteblivet hänsynstagande till elevernas erfarenheter och förkunskaper vid litteraturläsningen leda till att läraren väljer

litteratur som medför icke-matchning mellan elevernas respektive det lästa verkets allmänna och litterära repertoarer (Martinsson, 2015, s. 91; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 66–72). Om detta sker kan inget egentligt lärande uppstå genom läsningen eftersom de av läraren valda texterna avvisas. Om läraren väljer litteratur som eleverna inte kan känna igen sig i kan inte heller igenkänning uppstå och således hämmas den subjektiva relevansen och därmed lärandet för eleverna (Molloy, 2002). Samtidigt som detta är ett potentiellt problem pekar andra forskare på att litteraturläsningen i stället ska botten i det lästa och att läsningen inte bör utgå från elevernas erfarenheter och subjektivitet i första hand (Borsgård, 2021; Årheim, 2011; Öhman, 2015). I stället ska läsningen botten i det lästa verket och den lästa litteraturen ska återkopplas till vid uppgifter eller arbete i förhållande till det lästa.

Inga säkra slutsatser kan emellertid dras gällande hur dessa två synsätt på litteratur tar sig uttryck i bedrivandet av litteraturundervisningen. Denna studie har inte visat något enhetligt mönster när det gäller metoder för litteraturundervisning eller vilka texter som läses och väljs på vilka grunder. Att det erfarenhetspedagogiska ämnet är marginaliserat och kompletterande samt att huvudsakligen skriftlig litteratur och film används ger ingen säker grund för att uttala sig om detta. Ett förslag till vidare forskning är således att undersöka hur och i vilken omfattning dessa synsätt på litteratur uttrycks i litteraturundervisningen.

### **6.2.5 En tudelad litteraturundervisning?**

I detta sista diskussionsavsnitt kommer en sammanställd bild av bedrivandet av litteraturundervisningen inom gymnasieskolan att diskuteras. Tidigare diskuterade skillnader kommer vävas ihop med det mönster av nivåskillnad mellan yrkesprogram och högskoleförberedandes programs litteraturundervisning som visades i resultatet för att kunna dra några jämförande slutsatser kring bedrivandet av litteraturundervisning inom gymnasieskolans yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Denna studie har visat att det föreligger flera likheter mellan yrkesprogram och högskoleförberedande programs litteraturundervisning. Emellertid visades i resultatet också att tre studier pekade på ett mönster av nivåskillnader i litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). I samma tre studier tillsammans med en studerad lärare hos Lundström (2007) framkom också att bildningsämnet förekom i förenklad eller reducerad variant inom yrkesprogrammen i förhållande till de högskoleförberedande programmen. I Bergmans (2007), Hultins (2006), Lundströms (2007) och Olin-Schellers (2006) studier framgick även en tendens att litteraturundervisningen präglades mer av färdighetsträning och färdighetsämnet inom yrkesprogrammen i förhållande till bildningsämnet.

När det gäller nivåskillnaderna visade Bergman (2007) att litteraturundervisningen tog formen av en reducerad eller förenklad variant inom de yrkesförberedande programmen i förhållande till de högskoleförberedande programmen. Denna förenkling gällde både färdighetsträningen och bildningsämnets innehåll samt mål. Hultin (2006) och Olin-Scheller (2006) visade att en förenklad pedagogik bedrevs av lärarna inom de yrkesförberedande programmen och att färdigheter samt färdighetsämnets innehåll och mål uppvärderades i förhållande till bildningsämnet,

vilket förenklades i relation till de studieförberedande programmen. Lundström (2007) visade också att en lärare mer fokuserade yrkesinriktade kommunikationsfärdigheter inom de yrkesförberedande programmen samt lät bildningsämnets innehåll och mål nedprioriteras i förhållande till de studieförberedande programmen.

Utifrån detta kan slutsatsen dras att det föreligger en skillnad mellan bedrivandet av litteraturundervisningen inom yrkesförberedande program och studieförberedande program inom ramen för Lpf 94 (Skolverket, 2006) under 2000-talets första årtionde. Eftersom inga studier som legat inom ramen för Gy 11 har visat på detta mönster kan inga slutsatser dras om att det föreligger en sådan skillnad även i dagens gymnasieskola. Studien har emellertid visat att bedrivandet av litteraturundervisningen har en nivåskillnad och skillnad i fokus av olika svenskämnes-traditioner med dess mål och innehåll avseende yrkesförberedande program och studieförberedande program i det tidiga 2000-talets gymnasieskola inom ramen för Lpf 94. Yrkesförberedande program har en förenklad litteraturundervisning som tenderar att fokusera mer på färdighetsträning och färdighetsämnets innehåll samt mål, medan de studieförberedande programmen har en mer avancerad nivå i bedrivandet av litteraturundervisningen och ett mer avancerat samt omfattande bildningsämne. En möjlig förklaring till detta skulle vara att styrdokumentet för svenskämnet inom ramen för Lpf 94 påbjöd olika anpassningar efter programinriktning (Skolverket, 2023b). De skillnader som uppvisas gällande nivåskillnader och uppdelning i färdighetsämne och bildningsämne saknar emellertid ett uttryckligt stöd i styrdokumentet (Skolverket, 2023b). Dessa skillnader kan således potentiellt sett bottna i svenskämnestraditionerna traditionella plats i gymnasieskolan, och lärare som uppbärare av dessa, vilket diskuterats genomgående i diskussionsavsnittet.

Huruvida dessa skillnader framträder inom ramen för Gy 11 går alltså inte att svara på utifrån denna studie. Denna studie har emellertid visat att utifrån en helhetsbild av 2000-talets gymnasieskola (inom ramen för både Gy 11 och Lpf 94) finns åtskilliga likheter i bedrivandet av litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program. Litteraturundervisningen innehåller ett liknande innehåll och liknande mål, som präglas av svenskämnestraditionerna *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. I denna helhetsbild av litteraturundervisningen i 2000-talets gymnasieskola blir skillnaderna i nivå och betoning av svenskämnestraditioner en tendens, som dock behöver studeras vidare för att dra säkra slutsatser om.

Är litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program således tudelad eller likvärdig? Sett till den litteraturundervisning som bedrevs inom ramen för Lpf 94 under 2000-talets första årtionde kan litteraturundervisningen utifrån denna studie betraktas som tudelad. Inom ramen för svenskämnets gemensamma kurser visades bedrivs en "lägre" litteraturundervisning som har en mindre avancerad nivå och tenderar att betona färdigheter samt färdighetsämnet över bildningsämnet och dess innehåll inom de yrkesförberedande programmen, samt en "högre" och mer avancerad litteraturundervisning inom de studieförberedande programmen. Färdighetsämnet förefaller dock ha en stark ställning även inom denna "högre" litteraturundervisning.

Huruvida den litteraturundervisning som bedrivs inom ramen för Gy 11 under 2000-talets början har denna tudelning har dock inte kunnat visats i denna studie. Om en tudelning förelegat inom tidigare gymnasiereformer och en tudelning förelåg också under 2000-talets första årtionde är det inte orimligt att anta att en sådan tudelning lever kvar i dagens gymnasieskola och litteraturundervisning. Detta skulle innebära att elever inte får en likvärdig litteraturundervisning och med den stundande förändringen av svenskämnet som kommer höstterminen 2023 där Svenska 1, 2 och 3 kommer ingå i programstrukturen även för yrkesprogram, samt samlandet av svenskämnet genom ämnesbetygsreformen 2025, är en sådan tudelning ett högst aktuellt ämnesdidaktiskt problem och likvärdighetsproblem. Att litteraturundervisningen bedrivs likartat, oavsett program, inom de gymnasiegemensamma svenskkurserna är av vikt för att upprätthålla en likvärdig utbildning. Om programval, och inte vilka kurser eleverna läser, bestämmer vilken litteraturundervisning eleverna möter trots kurser med ett gemensamt stadgat innehåll, mål och betygs-kriterier kan detta beskrivas som en institutionaliserad ojämlikhet där styrdokumentet för ämnet marginaliseras i svensklärares yrkesutövning. Om dagens gymnasieskola har en mer likvärdig litteraturundervisning mellan olika program är således en fråga som vidare forskning behöver studera mer utförligt och omfattande, särskilt med tanke på de stundande förändringarna i svenskämnet.

### 6.3 Slutsatser

Denna studie har visat att det förekommer flera likheter i bedrivandet av litteraturundervisning mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram i 2000-talets gymnasieskola inom ramen för Lpf 94 och Gy 11. Ett gemensamt lärandeinnehåll utgörandes av färdigheter, kunskaper och bildning visades inom litteraturundervisningen. De två svenskämnestraditionerna *svenska som färdighetsämne* och *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* visades också ta sig gemensamt uttryck i litteraturundervisningen. I relation till dessa svenskämnestraditioner visades även ett gemensamt undervisningsinnehåll och mål knutna till färdighetstränande uppgifter, läsfärdighet, läsförmåga och språkutveckling, respektive litteraturhistoria, kulturarv och kulturarvsförmedling samt bildning som mål. Det visades därtill att uteslutande skriftlig litteratur läses inom både yrkesprogram och högskoleförberedande programs litteraturundervisning, med ett återkommande inslag av film som tenderade att vara mer framträdande inom yrkesprogrammen. Ett gemensamt inslag förefaller också vara att det demokratiska uppdraget på olika sätt tar sig uttryck i litteraturundervisningen.

Svenskämnestraditionen *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* visades också utgöra ett marginaliserat komplement i litteraturundervisningen för både yrkesprogram och högskoleförberedande program. Studien visade dock inte något enhetligt mönster av litteraturval eller metoder i litteraturundervisningen, utan detta varierade i betydande utsträckning och i några studier saknades tydligt stöd för att komma fram till resultat avseende detta.

En tendens till slutsats som kan dras utifrån denna studie är också att det förekommer skillnader i nivåavancering i litteraturundervisningen mellan yrkesförberedande program och studieförberedande program inom ramen för Lpf 94 i 2000-talets gymnasieskola. De yrkesförberedande programmen tenderar att ges en reducerad och förenklad litteraturundervisning som nedprioriterar bildningsämnets innehåll



och mål samt fokuserar färdighetsämnets mål och innehåll mer. De studieförberedande programmen har å sin sida en mer avancerad litteraturundervisning där både färdighetsämnet och bildningsämnets innehåll och mål är centralt. Avseende den litteraturundervisning som bedrivs inom ramen för Gy 11 kan detta dock inte uppvisas.

En slutsats som kan dras utifrån denna studie är även att svensklärares svenskämnestraditioner tar sig uttryck i litteraturundervisningens innehåll (vad) och mål (varför). I vilken utsträckning detta sker i förhållande till andra faktorer, såsom styrdokumentet, kan dock inte denna studie visa.

## **6.4 Vidare forskning**

Ett viktigt område för vidare forskning är utifrån denna studie att empiriskt undersöka, utifrån ett jämförande perspektiv, hur litteraturundervisningen ser ut på yrkesprogram och högskoleförberedande program inom dagens gymnasieskola (2023). Detta eftersom endast likheter visades i denna studie vara framträdande mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program avseende bedrivandet av litteraturundervisningen i den nuvarande gymnasieskolan. Mer preciserade eller omfattande studier är således något som föreslås för vidare forskning.

I denna studie kunde inte heller utläsas något mönster avseende vilka metoder (hur) och litteraturval som ägde rum inom gymnasieskolans litteraturundervisning. Möjligt för vidare forskning att behandla är således vilka metoder som används i litteraturundervisningen? Vilken litteratur läses och på vilka grunder? Finns det skillnader och/eller likheter mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program?

Ett undersökningsobjekt som denna studie inte har behandlat är läromedel i svenskämnet och vilket litteraturinnehåll samt mål för litteraturdelen som framträder i läromedel för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Finns det skillnader avseende litteraturinnehållet och mål för litteraturdelen i läromedel för olika program och vilka potentiella konsekvenser kan detta få för gestaltandet av litteraturundervisningen inom olika program i svenskämnet?

Det finns också flera andra forskningsluckor som behöver fyllas gällande litteraturundervisningen i svenskämnet. Olika perspektiv kan anläggas och väsentliga kunskapsluckor fyllas. Några exempel är lärandesynter i litteraturundervisningen, i vilken utsträckning svenskämnestraditionerna påverkar svensklärares litteraturredidaktiska val i förhållande till andra faktorer såsom styrdokumentet, intresse hos elever och lärare inom olika program med mera. Att anta ett jämförande helhetsperspektiv på svenskämnet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program inom den nuvarande gymnasieskolan är också något som är aktuellt. Detta för att få en förståelse för hur svenskämnet ser ut i sin helhet avseende vad, hur och varför mellan olika programgrupper.

Utifrån de förutsättningar avseende tid och omfattning som föreligger tillsammans med de förslag på vidare forskning som denna studie givit upphov till kommer jag i den kommande undersökningen att genomföra en jämförande läromedelsanalys. En jämförande undersökning av de mål eller syften som uttrycks för litteraturdelen i

läromedel för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program är således inriktningen på den andra delen av mitt examensarbete. En sådan undersökning skulle kunna visa om läromedel uttrycker olika syften eller mål avseende litteraturdelen i svenskämnet beroende på om läromedlen är inriktade mot yrkesprogram eller högskoleförberedande program. Denna undersökning kommer ta utgångspunkt i svenskämnestraditioner och resultaten för studien kommer tolkas i förhållande till de aktuella styrdokumenterna för svenskämnet.

## Referenser

Arnman, G., & Jönsson, I. (1985). *Segregation och svensk skola: En studie av utbildning, klass och boende* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. URL: <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404464&dswid=-2636>.

Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne?: Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. URL: <https://portal.research.lu.se/sv/publications/vilket-svensk%C3%A4mne-grundskolans-svensk%C3%A4mnen-i-ett-l%C3%A4rarutbildnings>.

Bommarco, B., & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning, skrivande, samtal: Textarbete i svenska på gymnasiet* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Borsgård, G. (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget: Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati*, 29(1): 65–84. URL: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1545316&dswid=3277>.

Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. URL: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1537278&dswid=-1900>.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31–74), (I. Lindelöf, Övers.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2001).

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., s. 16–43). Liber.

Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.

*Gymnasieförordning* (SFS 2010:2039). Utbildningsdepartementet. URL: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039\\_sfs-2010-2039](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039).

Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. URL: <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404478&dswid=645>.

- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. URL: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-68&pid=diva2%3A137146>.
- Hultin, E. (2008). Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 99–108. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v17i1.874>.
- Högskolan Dalarna. (2022). *Ämnesguide: Svenska*. URL: <https://www.du.se/sv/bibliotek/amnesguider/amnesguide-svenska/> (Hämtad: 2023-02-10).
- Johansson, J. (2022). Lärares val av litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll. *Acta Didactica Norden*, 16(1), Art. 4, 1–18. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8892>.
- Jundin, S., Malm, Y., Nilsson, K., Petersson, S., Skjönberg, B., & Wahlström, B. (2008). *Skolverkets lägesbedömning 2008: Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 2008: 806). Skolverket.
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplans-teoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. [Doktorsavhandling, Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, Umeå universitet, Högskolan Dalarna]. URL: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142173&dswid=6816>.
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning?: Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. URL: <http://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1587711&dswid=8462>.
- Linnell, M. (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys* (Rapport 187). Skolverket.
- Lundgren, U.P. (2017). En utbildning för alla – skolan expanderar. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 91–113). Natur & Kultur.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. URL: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A140819&dswid=9105>.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisningen i grundskolan* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (1999). I J. Thavenius (Red.), *Svenskämnets historia* (s. 90–118). Studentlitteratur.
- Martinsson, B-G. (2015). Läsare. I C. Franzén (Red.), *Grundbok i litteraturvetenskap: Historia, praktik, teori* (s. 69–100). Studentlitteratur.

- McCormick, K. (1994). *Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Molloy, G. (2002). *Läraren-Litteraturen-Eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. URL: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1151440&dswid=2683>.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandlingar, Karlstads universitet]. URL: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A6137&dswid=-6446>.
- Román, H., & Mattlar, J. (2019). Svenska. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria* (3 uppl., s. 277–294). Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L.M. (1938). *Literature as Exploration*. D. Appleton-Century Company.
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. URL: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800).
- Skolverket. (1999). *Gymnasieskolans inriktningar och program mål m.m.: Redovisning av ett regeringsuppdrag, givet 1999-04-22*. Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Ämne – Svenska*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad: 2023-01-24).
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan> (Hämtad: 2023-01-19).
- Skolverket. (2011c). *Gymnasiegemensamma ämnen: Gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2011d). *Gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.

Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.

Skolverket. (2022a). *Gymnasieprogrammen*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen> (Hämtad: 2023-01-27).

Skolverket. (2022b). *Svenska*. Förslag den 16 september 2022 (2022:1822).

Skolverket. (2023a). *Gymnasieskolans yrkesprogram ska ge grundläggande behörighet till högskola och universitet*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/grundlaggande-behorighet-pa-gymnasieskolans-yrkesprogram> (Hämtad: 2023-02-17).

Skolverket. (2023b). *Ämne – Svenska (ej gällande)*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-tidigare-amnen-och-kurser-ar-2000-2011-i-gymnasieskolan?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2FsubjectKursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000GY%26lang%3D%26tos%3Dgy2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfaa4b0> (Hämtad: 2023-01-24).

Skolverket. (2023c). *Ämnesbetygsreformen*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/amnesbetygsreformen> (Hämtad: 2023-01-27).

Skolverket. (2023d). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. URL: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet> (Hämtad: 2023-03-01).

Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70*. Liber.

Skolöverstyrelsen. (1982). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70: Supplement 80: Svenska*. Liber.

Svensson, B. (2008). *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling.

Tenngart, P. (2019). *Litteraturteori* (3 uppl.). Gleerups.

Thavenius, J. (Red.). (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.

Tillhammar, S. (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken: Vägledning för processledare*. Myndigheten för skolutveckling.

Universitets- och högskolerådet. (2022). *Grundläggande behörighet*. URL: <https://www.antagning.se/sv/betyg-och->

[behorighet/gymnasieskolan/gymnasieexamen-2014-och-framat/grundlaggande-behorighet/](#) (Hämtad: 2023-01-27).

Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27). URL: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2008/03/sou-200827/>.

Utbildningsutskottets betänkande 2021/22: UbU22. *Ökade möjligheter till grundläggande behorighet för elever på gymnasieskolans yrkesprogram*. URL: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/okade-mojligheter-till-grundlaggande-behorighet\\_H901UbU22/html](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/okade-mojligheter-till-grundlaggande-behorighet_H901UbU22/html).

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Westlund, B. (2016). *Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?*. Skolverket.

Årheim, A. (2011). Litteratur som spegel eller fönster?. I B-G. Martinsson & S. Parmenius Swärd (Red.), *Ämnesdidaktik – dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26–27 maj 2010* (s. 155–165). Linköpings universitet.

Öhman, A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.