



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# **Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan**

Avancerad nivå

## **Litteraturstudiets syften**

---

**En jämförande undersökning av uttryckta syften för  
litteraturstudiet i svenskämnesläroböcker för kursen  
*Svenska 1* med inriktning mot yrkesprogram respektive  
högskoleförberedande program**

Författare: Robin Eriksson  
Handledare: Gustav Borsgård  
Examinator: Patrik Larsson  
Ämne/huvudområde: Svenska  
Kurskod: ASV25A  
Poäng: 15 hp  
Examinationsdatum: 2023-06-08



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 uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. För att uppnå syftet formulerades frågeställningar som innefattade jämförelse av likheter och skillnader gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i fyra utvalda läroböcker för kursen *Svenska 1* inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Mot bakgrund av litteraturstudiets historiska utveckling, kommande förändringar för svenskämnet och gymnasieskolan HT 2023 och 2025, läroböckers roll och aktualitet i dagens skola, samt aktuell tidigare forskning, svenskämnestraditionsteori och litteraturdidaktisk teori i form av läsarorienterade teorier genomfördes en läromedelsstudie för att uppnå syftet. I studien undersöktes fyra olika läroböcker, varav två inriktade mot yrkesprogram och två inriktade mot högskoleförberedande program. Undersökningen genomfördes med metoden kvalitativ innehållsanalys, där resultaten analyserades och tolkades utifrån svenskämnestraditionsteori och litteraturdidaktisk teori i form av läsarorienterade teorier.

Resultatet visade att det huvudsakligen uppvisas likheter gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan de studerade läroböckerna för kursen *Svenska 1* inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program inom ramen för *Gy 2011*. De uttryckta syftena för litteraturstudiet visades därtill vara förankrade i de två svenskämnestraditionerna *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* och *svenska som ett färdighetsämne*. Däremot fanns ingen konkret förankring av uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnestraditionen *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne*. Det visades också att de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböckerna indikerade en litteratursyn där det läsande subjektet ställs i centrum för meningskonstruktionen i mötet mellan läsare och text.

Därtill visades att samtliga uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program kunde förankras i aktuella styrdokument för svenskämnet. En sådan förankring visades emellertid kräva ett mått av tolkning. Det lyftes också fram att studiens svenskämnesdidaktisk kunskapsbidrag kan användas av lärare i yrkesutövningen för att utveckla en kritisk medvetenhet om läroböcker som inriktar sig mot olika program och inta ett kritiskt granskande förhållningssätt till läroböcker en använder i sin undervisning. Studien visade slutligen att de studerade läroböckerna som är utformade för dagens gymnasieskola (*Gy 2011*) uppvisar likvärdighet gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program.

**Nyckelord:**

Litteratur, litteraturstudiet, svenskämnestraditioner, läsarorienterade teorier, likvärdighet, *Gy 2011*, yrkesprogram, högskoleförberedande program

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>3</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
3.1 Litteraturstudiet i den integrerade gymnasieskolan .....	3
3.2. Gymnasieskolan och litteraturstudiet i svenskämnet i dag (Gy 2011).....	6
3.2.1 Svenskämnet i Gy 2011 .....	6
3.2.2 Litteraturstudiet och styrdokumentet .....	7
3.2.3 Förändringar för svenskämnet och gymnasieskolan HT 2023 och 2025	8
3.3 Läromedel och läroboken.....	9
3.3.1 Lärobokens roll och aktualitet.....	10
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>11</b>
4.1 Val och presentation av tidigare forskning .....	12
4.2 Modellläsare och litteraturens marginaliserade roll i läroböcker för yrkesinriktade program .....	12
4.3 Litteraturförmedling, litteratursyn och litteraturstudiets legitimeringar i läromedel.....	13
4.3 Nivågruppering, samt färdighets- och bildningsämnet i litteraturundervisningen .....	15
<b>5. Teori</b> .....	<b>16</b>
5.1 Svenskämnestraditioner .....	16
5.2 Litteraturdidaktisk teori – läsarorienterade teorier.....	19
<b>6. Metod</b> .....	<b>22</b>
6.1 Studiedesign och metodansats.....	22
6.2 Kvalitativ innehållsanalys .....	22
6.3 Etiska överväganden .....	23
6.4 Tillvägagångssätt.....	24
6.4.1 Avgränsning .....	26
6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	27
6.6 Material .....	29
6.6.1 Urvalskriterier och urval .....	29
6.6.2 Utvalda Läroböcker.....	31
<b>7. Resultat och analys</b> .....	<b>34</b>
7.1 Vilka likheter finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program? .....	34

7.1.1 Litteratur som källa till andra människors erfarenheter och perspektiv	34
7.1.2 Litteraturen och jaget .....	36
7.1.3 Litteraturvetenskaplig begreppskunskap, användning och analys .....	38
7.1.4 Att väcka eller förmedla känslor .....	40
7.1.5 Litteratur för eskapism och underhållning .....	41
7.2 Vilka skillnader finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program? .....	42
7.2.1 Att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna.....	42
7.2.2 Att skriva som syfte .....	43
7.3 Sammanfattning av resultat.....	44
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>45</b>
8.1 Metod- och materialdiskussion .....	45
8.2 Resultatdiskussion.....	49
8.2.1 Litteratur som källa till andra människors erfarenheter och jaget.....	49
8.2.2 Eskapism, underhållning och att väcka samt förmedla känslor .....	52
8.2.3 Litteraturvetenskaplig begreppskunskap och analys.....	55
8.2.4 Tolkning och förståelse eller skrivfärdighet?.....	57
8.2.5 Ett samstämmigt och likvärdigt litteraturstudium?.....	60
<b>9. Slutsatser.....</b>	<b>67</b>
<b>10. Vidare forskning .....</b>	<b>68</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>69</b>
Läromedelsförteckning .....	75

# 1. Inledning

Är litteraturstudiets syften lika oavsett vilket program eleverna studerar på inom gymnasieskolan? Denna fråga rymmer övergripande den problemformulering som denna studie aktualiserar och som konkretiserades för mig efter min föregående systematiska litteraturstudie, vilken jämförde litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program på gymnasiet (Eriksson, 2023). Tidigare har jag genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och även under min egen tid som gymnasieelev uppmärksammats på att svensklärare har olika krav på och föreställningar om elever på högskoleförberedande program respektive yrkesprogram. Eleverna på yrkesprogram betraktas, utifrån min erfarenhet, som lågpresterande och i behov av en förenklad undervisning i svenskämnet, särskilt när det gäller litteratur. Detta utgjorde en viktig grund till min tidigare studie och efter den studien har ett behov av vidare forskning gällande läromedel och specifikt syften för litteraturstudiet som uttrycks i läromedel konkretiserats för mig. En sådan studie skulle också fylla den kunskapslucka som nu föreligger i forskningen om detta.

Min föregående studie (Eriksson, 2023) visade att utifrån tidigare forskning uppvisar litteraturundervisningen inom yrkesprogram och högskoleförberedande program i 2000-talets gymnasieskola flera likheter avseende mål och innehåll. Det visades emellertid att det fanns en tendens till nivåskillnad på litteraturundervisningen inom ramen för *Lpf 94*, där de yrkesförberedande programmen tenderade att ges en reducerad och förenklad litteraturundervisning i förhållande till de studieförberedande programmen. I studien visades även att svenskämnes-traditionerna *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett färdighetsämne* var framträdande inom båda programgruppernas litteraturundervisning och i relation till dessa gestaltades ett visst undervisningsinnehåll och vissa mål. En viktig slutsats utifrån den studien var dock att det krävs mer forskning och särskilt forskning inom dagens gymnasieskola (Gy 2011) för att kunna uttala sig med större säkerhet kring litteraturundervisningen inom olika program. I den studien kunde inte heller uttalas något om läromedel i ett jämförande perspektiv, såsom vilka likheter och skillnader som finns gällande litteraturstudiet i läromedel. Det kunde inte heller sägas något med säkerhet om i vilken utsträckning svenskämnes-traditionerna påverkade gestaltningen av undervisningen i förhållande till andra faktorer såsom styrdokumentet.

I denna studie kommer jag utgå från min tidigare litteraturstudies resultat samt de slutsatser som drogs utifrån resultaten (Eriksson, 2023). Inriktningen på studien kommer vara en läromedelsstudie, där läroböckers uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet ställs i centrum och den jämförande aspekten mellan programmen ligger kvar. Med uttryckta syften avser jag mer konkreta kommunikationsaspekter som framkommer i lärobokstexterna, och inte underförstådda meningar bakom språket eller vad författare implicit avsett. Litteraturstudiet aktualiseras i sammanhanget också utifrån dess centrala del i svenskämnet som av hävd är uppbyggt av litteratur och språk, vilket i dagens gymnasieskola även är fallet enligt styrdokumentet för svenskämnet (Skolverket, 2011a). Med litteraturstudiet avses alltså den del av svenskämnet som kretsar kring litteratur, närmare bestämt skönlitteratur, och skrivs fram i styrdokumentet som utgörandes den ena delen av ämnets kärna, där den andra är språk (Skolverket, 2011a). Litteraturstudiet innefattar således i denna studie allt som kretsar kring

litteratur i svenskämnet, och kan innefatta andra aspekter än läsning av litteratur om det uttryckligen handlar om att utgå från, behandla eller på andra sätt förankra sig i litteratur.

I styrdokumentet skrivs litteratur fram som något värdefullt, vilket kontrasteras mot min erfarenhet av elevers och ungdomars ofta bristande intresse för eller negativa syn på litteratur, läsning och litteraturundervisning (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Detta medför att det är intressant att studera de uttryckta syftena för litteraturstudiet närmare, eftersom dessa bland annat kan förstås som motiverande av litteraturstudiet. Trots att styrdokumentet för svenskämnet lyfter fram litteratur och studiet av litteratur som något värdefullt och betydelsefullt har forskningen också visat att ungdomars läsning av skönlitteratur har minskat, samtidigt som en betydande del av nyutbildade svensklärare läser allt mindre (Bergman, 2007; Ulfgard, 2015). I ljuset av samhällsdebatten, och inte minst lärardebatten, om läsning och de skiftande mätningarna av läsförmåga och läsförståelse inom ramen för PISA-undersökningarna, samt den ständigt återaktualiserade frågan om uppdelning och skillnader mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program är denna studie även direkt förankrad i dagens skol- och samhällskontext (Skolverket, 2016; Skolverket, 2019; Skolverket, 2023a).

Vidare utgör i dagens gymnasieskola (Gy 2011) svenskämnet ett gymnasiegemensamt ämne, och specifikt kursen *Svenska 1* en gymnasiegemensam kurs, som läses av alla elever oavsett gymnasieprogram (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c). Detta innebär att samma innehåll, syften, betygskriterier och mål ska gälla för alla elever som läser kursen. Trots detta finns det läroböcker och läromedel som är inriktade mot olika program i samma kurs. Varför är det så?

Att det finns olika läroböcker för olika program för samma kurs och ämne antyder att det finns olika förväntningar på och föreställningar om eleverna på olika program. Detta trots att dagens skola ska vara likvärdig och de styrdokument som gäller tydligt visar att en och samma gymnasiegemensamma kurs inte ska ha några skillnader avseende syften, mål eller innehåll utifrån vilket program eleverna läser (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c). Hösten 2023 kommer även förändringar för svenskämnet som innebär att samtliga program kommer läsa kurserna *Svenska 1–3* inom ramen för grundprogramstrukturen (Skolverket, 2023a). Detta aktualiserar således studien ytterligare eftersom både yrkesprogram och högskoleförberedande program då kommer läsa fler gemensamma svenskkurser som utifrån styrdokumentet ska ha samma syften (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Om det inte föreligger samma uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker för olika programgrupper inom kursen *Svenska 1*, kan det inte förväntas att det kommer föreligga samma uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker för de andra, snart gymnasiegemensamma, svenskkurserna.

Utifrån detta kommer jag i denna studie jämförande undersöka vilka syften för litteraturstudiet som tar sig uttryck i ett urval läroböcker, mer precist fyra läroböcker, för kursen *Svenska 1* inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Dessa uttryckta syften för litteraturstudiet kommer sedan att tolkas i förhållande till svenskämnestraditioner och litteraturdidaktiska teorier för att förankra studien svenskämnes- och litteraturteoretiskt, samt kunna utröna huruvida traditionella förståelser av litteraturstudiet eller svenskämnet tar sig uttryck i de

undersökta läroböckerna för dagens gymnasieskola. De uttryckta syftena kommer även diskuteras i förhållande till de aktuella styrdokumenterna för svenskämnet, för att utröna huruvida dessa är förenliga med de formulerade syftena, målen och betygskriterierna i styrdokumenterna. Slutligen kommer resultaten att relateras till tanken om likvärdighet i utbildning och blicken vändas framåt mot de kommande förändringarna för svenskämnet och gymnasieskolan.

Om läroböcker uttrycker skilda syften för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program avseende litteraturstudiet är detta ett svenskämnesdidaktiskt problem som kan bidra till att skapa eller förstärka lärares uppfattningar om elever på olika program. Detta kan potentiellt resultera i eller förstärka en icke-likvärdig och tudelad litteraturundervisning i praktiken. Denna studies ambition är därmed att bidra med kunskap inom området och försöka fylla en innan studien reell kunskapslucka. Kunskap inom området och en kritisk medvetenhet om uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker som inriktar sig mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program är värdefullt för att som lärare kunna fatta goda didaktiska och pedagogiska beslut som inte bygger på föreställningar eller förutfattade meningar om eleverna, samt förhålla sig kritisk till det undervisningsmaterial som en använder i sin undervisning.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att jämföra uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. För att uppnå syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka likheter finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?
- Vilka skillnader finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?

## **3. Bakgrund**

I detta kapitel kommer litteraturstudiet i gymnasieskolans svenskämne att kontextualiseras utifrån olika perspektiv. Först ges en historisk tillbakablick över litteraturstudiet i svenskämnet och sedan redogörs sammanfattande för svenskämnet i dagens gymnasieskola (Gy 2011). Därefter förklaras vilka delar av styrdokumenterna som kommer att aktualiseras i resultatdiskussionen. Efter detta aktualiseras studiens genomförande utifrån ett reformperspektiv, genom att kommande förändringar för gymnasieskolan som berör svenskämnet och dess litteraturstudium tas upp. Slutligen definieras begreppet lärobok som det används i denna studie, varefter lärobokens roll samt aktualitet i dagens skola belyses för att ytterligare förankra denna studie i en samtida skol- och undervisningskontext.

### **3.1 Litteraturstudiet i den integrerade gymnasieskolan**

Denna studie rör sig inom dagens gymnasieskola (Gy 2011). För att förstå litteraturstudiet i dagens svenskämne i gymnasieskolan ska här ges en historisk



tillbakablick från påbörjandet av etableringen av den integrerade gymnasieskolan som en skolform till den nu aktuella gymnasieskolan, *Gy 2011* (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011d).

Den historiska utvecklingen av svenskämnet och dess litteraturstudium kan sammanfattas med att det aldrig funnits något enhetligt svenskämne, och inte heller något enhetligt litteraturstudium (Bergöö, 2005; Dahl, 1999; Hultin, 2006; Hultin, 2008; Malmgren, 1996; Malmgren, 1999; Román & Mattlar, 2019; Thavenius, 1999). De svenskämnen och de litteraturstudium som växte fram och slog rot inom parallellskolesystemet innan enhetsskolans införande med grundskolereformen 1962 och den integrerade gymnasieskolan 1970/71 kan inte förstås som samlade eller enhetliga; det fanns inte ett svenskämne eller ett litteraturstudium (Hultin, 2008, s. 99–102; Román & Mattlar, 2019; Thavenius, 1999). I stället konstruerades olika svenskämnen och med dessa olika litteraturstudium inom olika skolformer som kom att utveckla olika traditioner och uppfattningar om ämnena, vilket påverkade sådant som innehåll, metoder och syften.

När det gäller svenskämnet och litteraturstudiet i den integrerade gymnasieskolan har även dessa historiskt sett karaktäriserats av uppdelning och splittring avseende sådant som innehåll, metoder, syften och elevsammansättning (Arnman & Jönsson, 1985; Hultin, 2008, s. 99–102; Malmgren, 1999; Román & Mattlar, 2019, s. 285–293; Thavenius, 1999). År 1965 fick läroverksgymnasiet en ny läroplan (Lgy 65), inom vilken två kursplaner upprättades för svenskämnet, en för fackskolans tvååriga linjer och en för gymnasiets treåriga linjer. Inom ramen för denna läroplan utvecklades två svenskämnen som kan förstås som ett *högre svenskämne* för gymnasieeleverna och ett *lägre svenskämne* för fackskoleeleverna (Malmgren, 1999, s. 90–94). Det högre svenskämnet var ämnescentrerat och hade ett innehåll av kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter eller kanonisk litteratur, samt litteraturvetenskapliga termer och begrepp (Malmgren, 1999, s. 90–94). Det lägre svenskämnet hade i stället ett nedprioriterat litteraturstudium och karaktäriserades av tränande av basfärdigheter i språket, elevcentrering och temastudier, bland annat tematisk läsning, och fokus på fostran samt motivering av eleverna (Malmgren, 1999, s. 90–94).

När den integrerade gymnasieskolan etablerades med 1970 års läroplan (Lgy 70), som började gälla under 1971, fortsatte svenskämnet och dess litteraturstudium att utvecklas i olika former inom ramen för olika kursplaner (Malmgren, 1999, s. 95; Román & Mattlar, 2019, s. 287; Skolöverstyrelsen, 1970). Utifrån kursplanerna talas det om ettårs-, tvåårs-, och treårssvenska där både mål, syften och innehåll var olika. Inom dessa olika svenskkurser kom olika svenskämnestraditioner att få fäste och det går att tala om olika svenskämnen, vilket även lärare under tiden tycks ha uppfattat dessa som (Malmgren, 1999, s. 95–96).

*Ettårssvenskan*, som gällde för de tvååriga yrkeslinjerna, kan beskrivas som ett *lägre färdighetsinriktat svenskämne* som karaktäriserades av basfärdighetsträning (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Detta svenskämne var starkt förenklat i förhållande till de längre linjerna och tillika den tidigare kursplanen för fackskolan. *Treårssvenskan* var det mest avancerade svenskämnet inom ramen för *Lgy 70* och gällde för de treåriga och fyraåriga teoretiska linjerna (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Detta svenskämne

kan beskrivas som ett *högre bildningsinriktat svenskämne* och karaktäriserades likt det tidigare *högre svenskämnet* inom läroverksgymnasiet av ämnescentrering, samt ett innehåll av kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter eller kanonlitteratur, samt olika litterära termer och begrepp. *Tvåårssvenskan* gällde för de tvååriga teoretiska linjerna och blev ett slags mellanting mellan ettårssvenskan och treårssvenskan (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288). Även detta svenskämne var förenklat och hade en lägre ambitionsnivå än treårssvenskan. Dock blandades delar av det högre bildningsinriktade och lägre färdighetsinriktade svenskämnet inom ramen för tvåårssvenskan.

Med *Supplement 80*, 1982, infördes en ny kursplan för svenskämnet som skulle gälla samtliga linjer från läsåret 1983/1984, och med detta togs ett steg mot ett samlat svenskämne och ett samlat litteraturstudium (Malmgren, 1999, s. 111; Skolöverstyrelsen, 1982). Emellertid framkom det i de allmänna synpunkterna att mål och huvudmoment enbart utgjorde riktlinjer och undervisningen inte bara kunde utan skulle anpassas utifrån eleverna och de olika aktuella studievägarnas riktning och längd (Malmgren, 1999, s. 111–115; Skolöverstyrelsen, 1982). Utifrån dessa anpassningar och möjligheter till betoning av delar av svenskämnet för att förbereda inför framtida studie- eller yrkesliv skulle således svenskämnet och dess litteraturstudium inte heller nu bli enhetligt eller samlat.

Under 1990-talet kom dock gymnasieskolan, dess svenskämne och litteraturstudiet att förändras i grunden som en del av de genomgripande reformer som genomfördes av det svenska skolsystemet (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2006). Genom gymnasieskolans nya läroplan, *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994, Lpf 94*, kom gymnasieskolans svenskämne att bli ett kärnämne. Detta innebar att svenskämnet lästes av samtliga gymnasieprogram (Hultin, 2008, s. 99–100; Linnell, 2000, s. 75–76; Skolverket, 2006; Skolverket, 2023b; Utbildningsdepartementet, 1994). Detta samlade svenskämne var uppdelat i olika kurser men hade en gemensam ämnesplan med formulerade syften, mål att sträva mot samt ett avsnitt som beskrev ämnets karaktär och uppbyggnad, vilket innehöll ett mycket övergripande innehåll och även övergripande beskrev de olika kurserna (Skolverket, 2023b). Syftena och målen för svenskämnet och dess litteraturstudium gällde alltså för alla program. De olika kursernas mål och betygskriterier specificerades också i kursplanerna, som var gemensamma för alla som läste en viss kurs. I svenskämnet lästes de behörighetsgrundande kärnämneskurserna *Svenska A* och *Svenska B* av samtliga gymnasieprogram.

I helhet var syften, mål, betygskriterier och innehåll för svenskämnet och litteraturstudiet gemensamma för samtliga elever inom ramen för de två behörighetsgrundande svenskämneskurserna i *Lpf 94* (Skolverket, 2023b). Emellertid fanns olika nyanseringar där vissa mål och delar av ämnet skulle anpassas eller riktas utifrån program eller studieinriktning. Detta svenskämne var således inte heller enhetligt, trots att det var en central ambition med gymnasiereformen 1991/1994 att alla elever skulle få en likvärdig utbildning och förberedas för vidare studier (Hultin, 2008, s. 99–100; Linnell, 2000; Skolverket, 2006; Thavenius, 1999, s. 15). Det betydande didaktiska friutrymme och tolkningsmöjligheterna för svenskämnet och dess litteraturstudium som följde med detta är också särskilt intressanta, eftersom detta bör ha medfört att gestaltningen av litteraturstudiet och

dess egentliga syften varierat mellan olika klassrum (Bergman, 2007; Skolverket, 2023b).

Denna historiska teckning har visat på att historien om svenskämnet och dess litteraturstudium är en historia om splittring, uppdelning och skillnadgörande. Historiskt och traditionellt sett är således litteraturstudiet förankrat i tanken om uppdelning och olikhet. Denna historia ger också en konkret bakgrund till och förankrar i en reell skolkontext den teoribildning som används i denna studie om svenskämnestraditioner. Att svenskämnet och dess litteraturstudium blivit enhetligt och likvärdigt genom att styrdokumentet skrivits om eller om ämnets traditioner fortfarande uppbärs och konstruerar olika svenskämnen och litteraturstudier inom dagens gymnasieskola är något som denna studie också berör. Utifrån den institutionaliserade uppdelning som finns mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program, och som närmast motsvarar de historiska uppdelningarna, är det således även utifrån ett historiskt svenskämnesdidaktiskt perspektiv vetenskapligt intressant att jämföra dessas litteraturstudium närmare. Studien motiveras därmed också utifrån ett historiskt, svenskämnesdidaktiskt och svenskämnestraditionellt perspektiv och sammanhang.

## **3.2. Gymnasieskolan och litteraturstudiet i svenskämnet i dag (Gy 2011)**

Utifrån att denna studie jämför uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program i kursen *Svenska 1* kommer i det följande kort redogöras för svenskämnets uppbyggnad i gymnasieskolan (Gy 2011). Efter detta redogörs för hur studiens resultat kommer att ställas i förhållande till styrdokumentet för gymnasieskolan och svenskämnet. Slutligen kommer kommande förändringar för gymnasieskolan som berör svenskämnet att tas upp, vilka aktualiserar och förankrar denna studies syfte i ett bredare samtida utbildningsreformistiskt sammanhang.

### **3.2.1 Svenskämnet i Gy 2011**

Inom *Gymnasieskolan 2011* (Gy 2011) är svenskämnet ett gymnasiegemensamt ämne, vilket innebär att samtliga elever, oavsett gymnasieprogram, läser svenska eller svenska som andraspråk (Skolverket, 2011c, s. 3–4). Svenskämnet är uppdelat i kurser och samtliga elever på yrkesprogram läser inom ramen för grundprogramstrukturen kursen *Svenska 1*<sup>1</sup>, som är en 100 poängskurs. Två undantag är emellertid Barn- och fritidsprogrammet samt Vård- och omsorgsprogrammet som även läser kursen *Svenska 2*. De högskoleförberedande programmen läser å sin sida minst kurserna *Svenska 1–3*<sup>2</sup>, vilket totalt utgör 300 poäng svenska. I gymnasieskolans svenskämne finns även kurserna *Retorik*, *Litteratur* och *Skrivande*, vilka samtliga är 100 poängskurser och läses i de ordinarie programstrukturerna inom olika programinriktningar på de högskoleförberedande programmen (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c).

Denna studie fokuserar kursen *Svenska 1* eftersom denna kurs utgör en gymnasiegemensam kurs och läses således i nuläget, VT 2023, av både yrkes-

---

<sup>1</sup> Eller *Svenska som andraspråk 1*.

<sup>2</sup> Eller *Svenska som andraspråk 1-3*.

program och högskoleförberedande program (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c, s. 3–4). Undervisningen i yrkesprogram och högskoleförberedande program sker alltid inom ramen för samma läroplan, men för denna kurs gäller även samma ämnes- och kursplan. Programmen omfattas i detta fall således av samma centrala innehåll, mål, syften och betygskriterier som uttrycks i styrdokumentet. De läroböcker som utformas för kursen bör således inte ha större skillnader i uttryckta syften än som är berättigat utifrån det som framkommer eller kan uttolkas i styrdokumentet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c).

### **3.2.2 Litteraturstudiet och styrdokumentet**

Svenskämnet i gymnasieskolan är precis som andra ämnen reglerat av styrdokumentet för gymnasieskolan och skolan (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2023c). I resultatdiskussionen för denna studie kommer studiens resultat att ställas i förhållande till de aktuella styrdokumentet för svenskämnet och kursen *Svenska 1* (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Detta kommer att ske för att diskutera huruvida de uttryckta syftena för litteraturstudiet som framkommer i de undersökta läroböckerna är förankrade i styrdokumentet. Eftersom litteraturundervisningen mer konkret sker inom ramen för läroplanen för gymnasieskolan, samt ämnes- och kursplanen för svenskämnet är det dessa styrdokument som kommer att användas i diskussionen (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). I dessa styrdokument kan sökas svar på syften för litteraturstudiet. Detta genom att de innehåller specifika formuleringar om litteraturstudiet som alla svensklärare inom gymnasieskolan ska förhålla sig till som en del av sin yrkesprofession. Dessa styrdokument innehåller alltså olika formuleringar för litteraturstudiet som är direkt relevanta för min studies syfte.

För att förtydliga kommer de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböckerna som studiens resultat uppvisar att ställas i förhållande till läroplanens övergripande mål, ämnesplanens avsnitt "Ämnets syfte" samt målen för svenskämnet. I alla dessa olika delar återfinns formuleringar som uttrycker syften och mål för litteraturstudiet. Viktigt för studien är att det didaktiskt sett är skillnad mellan mål och syften (Lindström & Pennlert, 2013, s. 26–29). Syften besvarar varför-frågan, medan målen handlar om vilket lärande som en, exempelvis staten genom styrdokumentet eller lärare i sin undervisning, vill att undervisningen ska leda till. Denna åtskillnad görs även i min studie. Anledningen till att de uttryckta syftena för litteraturstudiet även kommer ställas i förhållande till målen i aktuella styrdokument är att både mål och syften avser det som är utgångspunkten för innehåll och metoder, och uppnåendet av målen kan betraktas som ett krav för eller det som leder till uppnåendet av syftena med undervisningen. Ett konkret exempel på detta är att svenskämnets syften är konkretiserade i övergripande mål i ämnesplanen (Skolverket, 2011a).

I detta sammanhang kommer även de uttryckta syftena att ställas i förhållande till betygskriterierna för kursen *Svenska 1* (Skolverket, 2011a). Betygskriterierna kan betraktas som definierande av vad en elev behöver kunna för att få ett visst betyg, och utgår från det centrala innehållet och målen i ämnesplanerna (Skolverket, 2023d; Skolverket, 2023e). Betygskriterierna ska därmed användas av lärare som verktyg för att vid betygssättning bedöma elevers kunskaper. Betygskriterier finns

för varje kurs i den för kursen aktuella kursplanen och utgör alltså inte i egentlig mening syften utan snarare uttryck för kännetecken på kunskaper i olika steg eller nivåer. De kunskaper, färdigheter och förmågor som uttrycks i betygskriterierna kan emellertid tolkas som mål utifrån att elever måste uppnå en miniminivå av dessa kunskaper, färdigheter och förmågor (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2023d; Skolverket, 2023e). Mot bakgrund av detta och det som förklarats om mål kommer således studiens resultat även diskuteras i förhållande till betygskriterierna för kursen *Svenska 1*.

Det redogörs inte i detta avsnitt för vilka av styrdokumentens mål, syften och betygskriterier som kan förstås som knutna till litteraturstudiet. I stället kommer resultaten för studien att direkt ställas i förhållande till de specificerade delarna av styrdokumentet i diskussionen och därmed kommer de syften, mål och betygskriterier som aktualiseras av resultaten för studien att tas upp i samband med detta. Frågan i sammanhanget handlar alltså inte om att försöka utröna huruvida de uttryckta syftena för litteraturstudiet täcker in alla mål, syften och betygskriterier som kan förstås som knutna till litteraturstudiet. Utan i stället handlar det om att försöka utröna huruvida de studerade läroböckerna för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program uttrycker syften för litteraturstudiet som är förankrade i styrdokumentet, och om det finns skillnader och/eller likheter i detta mellan de olika läroböckerna som riktar sig mot de två olika programgrupperna.

### **3.2.3 Förändringar för svenskämnet och gymnasieskolan HT 2023 och 2025**

Denna studie genomförs under vårterminen 2023 och för närvarande gäller, som tidigare påpekats, att yrkesprogram enbart läser kursen *Svenska 1* inom ramen för den ordinarie programstrukturen, medan högskoleförberedande program åtminstone läser samtliga av de behörighetsgrundande svenskkurserna 1–3 (Skolverket, 2023a; Universitets- och högskolerådet 2022). Från och med höstterminen (HT) 2023 kommer emellertid ändringar att ske för yrkesprogram gällande den grundläggande behörigheten (Skolverket, 2023a). Aktuellt för denna studie är att kurser för grundläggande behörighet ska ingå i yrkesprogrammets grundstruktur från höstterminen 2023, vilket innebär att samtliga behörighetsgrundande svenskämneskurser (*Svenska 1, 2 och 3*) kommer läsas inom yrkesprogrammen såväl som inom de högskoleförberedande programmen (Skolverket, 2023a).

Ytterligare en förändring som är aktuell för svenskämnet kommer den 1 juli 2025 med den planerade ämnesbetygsreformen inom gymnasieskolan. Denna kommer medföra, utifrån de skrivelser som finns i dag, att svenskämnet utifrån styrdokumentet blir ett sammanhållet ämne med nivåer i stället för kurser (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023f).

Med dessa stundande förändringar kommer således samtliga gymnasieelever, oavsett program, inom en snar framtid att läsa samma svenskämneskurser, från den 1 juli 2025 svenskämnesnivåer, och följa samma styrdokument med samma syften, mål, innehåll och betygskriterier inom ramen för de ordinarie programstrukturerna (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023f). Dessa kommande förändringar aktualiserar således studien ytterligare. Detta eftersom det blir allt viktigare att olika aspekter av litteraturstudiet och svenskämnet är likvärdiga mellan

de två programgrupperna när svenskämnet omfattning ökar och ska utgöra ett över programmen samlat svenskämne. En sådan aspekt är att litteraturstudiet i svenskämnet har uttryckta syften i läroböcker mellan de två programgrupperna som är förenliga med styrdokumentet och inte skiljer sig åt på ett sådant sätt att likvärdigheten påverkas eller att olika litteraturstudier gestaltas inom de olika programgrupperna. Denna studie gör inte anspråk på att generaliseras till att gälla alla svenskämnesläroböcker som inriktar sig mot olika program eller att besvara huruvida litteraturstudiet inom ett sådant samlat svenskämne skulle vara samstämmigt eller likvärdigt i sin helhet. Däremot kommer det i slutet av diskussionen av resultatet i min studie att blickas framåt mot dessa stundande förändringar. Beroende på studiens resultat kan det ges perspektiv på dessa förändringar och vilken forskning som kan tänkas behövas för att verka för uppfyllandet av ett sådant samlat samt likvärdigt litteraturstudium och svenskämne i praktiken.

### 3.3 Läromedel och läroboken

I min studie undersöks läroböcker. För att konkretisera vad som avses med lärobok eller läroböcker i denna studie kommer i det följande en definition av begreppet att göras. Detta kommer att ske med utgångspunkt i det övergripande begreppet läromedel. Efter detta redogörs för lärobokens roll och aktualitet i dagens skolundervisning.

*Läromedel* är ett omfattande begrepp som kan definieras på olika sätt och innefattar i dag flera olika former av material (Dahl, 2015, s. 22–23, 26; Ekberg, 2021, s. 13; Lilja Waltå, 2016, s. 46–47). Läromedel kan utifrån en vid definition karaktäriseras som det material eller de verktyg lärare och elever använder i en undervisningssituation för att eleverna ska nå uppställda mål (Dahl, 2015, s. 26; Ekberg, 2021, s. 13; Lilja Waltå, 2016, s. 22; Olsson, Samuelsson & Åsén, 2006, s. 9). Detta medför att läromedel i sig kan utgöras av åtskilliga olika former av material, såsom läroböcker, faktatexter, skönlitteratur eller spel, vara digitala eller analoga, samt vara producerade av olika aktörer, såsom förlag och lärare.

I denna studie undersöks en form av läromedel, läroboken (Olsson, Samuelsson & Åsén, 2006, s. 20). Termen *lärobok* och innebörden i begreppet är dock inte heller entydigt utan även här finns olika definitioner (Lilja Waltå, 2016, s. 24–25). Med lärobok kan åsyftas böcker som är producerade för skolbruk, men också böcker som används i andra lärmiljöer utanför det institutionaliserade skolsystemet. Likt den övergripande beteckningen läromedel kan också läroböcker vara både digitala och analoga.<sup>3</sup> Som helhet är det således svårt att redogöra för en etablerad definition av begreppet lärobok (Wikman, 2004, s. 17–21). En övergripande definition av begreppet lärobok ges emellertid av Wikman (2009, s. 18–19) genom att försöka utpeka utmärkande egenskaper med läroböcker. Denna definition betecknar Wikman (2004, s. 18–19) som en substantiell definition. Utifrån de kännetecknande egenskaper som identifieras följer följande definition:

[E]n speciell, tillrättalagd text som är tänkt att användas i undervisning. Den förmedlar information och också ett förhållningssätt till vad som räknas som kunskap (Wikman, 2004, s. 19).

---

<sup>3</sup> Med analog avses i lärobokens fall tryckt form.

Denna definition är således relativt öppen och en kompletterande avgränsning av begreppet kan göras utifrån Selanders (1998, refererad i Dahl, 2015, s. 26–27) begrepp *pedagogisk text*. Med pedagogisk text avses material som är producerat och har strukturerats för användning i utbildningssammanhang samt har utformats utifrån olika pedagogiska krav (Selander 1998, refererad i Dahl, 2015, s. 26–27; Selander, 2011, s. 63–64). Detta innebär således att syftet med framställningen av texten får en central betydelse för huruvida texten kan karaktäriseras som pedagogisk eller inte. Definitionen av pedagogisk text och innebörden i begreppet har Selander (2011, s. 63) emellertid sedermera utvecklat och han definierade en bit in på 2000-talet pedagogiska texter som alla olika sorters texter som används för undervisningsändamål, både i digital och tryckt form. För att precisera olika typer av pedagogiska texter talar dock Selander (2013, refererad i Lilja Waltå, 2016, s. 24) om första, andra och tredje ordningens pedagogiska texter. Med *den första ordningens pedagogiska texter* avses texter som är framställda för att ge en avsedd form åt en viss mängd information med syftet att någon ska upplysas och lära sig något av ett specificerat kunskapsområde. Läsningen av dessa texter kontrolleras också genom prövning och bedömning. Hit för Selander (2013, refererad i Lilja Waltå, 2016, s. 24) bland annat läroböcker och lärarhandledningar. Med *den andra ordningens pedagogiska texter* avses sådana texter som inte är producerade med syftet att användas inom skolväsendet och där läsningen av dessa texter inte kontrolleras genom prövning och bedömning. Hit räknas texter såsom kokböcker och instruktionsmanualer. Slutligen finns *den tredje ordningens pedagogiska texter*, vilka utgör en blandform av de två första textkategorierna, och hit räknas exempelvis dataspel och tredimensionella modeller.

Mot bakgrund av denna redogörelse kan konstateras att en lärobok utgör ett läromedel och en pedagogisk text av första ordningen. En lärobok är också producerad med avsikt för att användas i skolsammanhang och förmedlar information inom ett visst kunskapsområde. Målet med en lärobok är även att någon ska upplysas om något och lära sig något. Det är därtill klart att en lärobok kan vara producerad i både tryckt (analog) och digital form. För denna studie kommer den samlade definitionen av lärobok som redogjorts för här att användas. För urval av material för undersökningen har denna definition också använts som utgångspunkt. I min studie kommer i det följande således också begreppet lärobok att användas konsekvent för att beteckna studiens undersökningsmaterial.

### **3.3.1 Lärobokens roll och aktualitet**

Läroböcker har funnits och använts för skolbruk sedan antiken (Selander, 2003; Wikman, 2004, s. 71–78). Hur läroböcker har varit utformade och hur de har använts har under dess historia skiftat utifrån den historiska och sociokulturella kontext som läroböckerna har tillkommit i.

När det gäller läroboken i dag finns det en betydande svensk forskning som visar på dess aktualitet (Dahl, 2010, Dahl, 2015; Englund, 2006; Juhlin Svensson, 2000; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016; Reichenberg, 2000; Selander, 2003; Ullström, 2009; Wikman, 2004). Läroboken i dag intar också olika roller eller funktioner men innefattar övergripande en avsikt att påverka vad som är värdefullt att kunna, veta och lära sig (Lilja Waltå, 2011, s. 20). En lärobok har även en fostrande,

värdeförmedlande roll om världen och vad som räknas som kunskap samt hur denna ska tillägnas (Lilja Waltå, 2016, s. 20–21). Eftersom en lärobok har ett visst innehåll och innehåller ett visst urval av texter, har vissa uppgifter och vissa syften kan läroböcker också sägas spegla vissa litteratursyner, kunskaps- och lärandesyner samt ämnessyner (Lilja Waltå, 2011, s. 20).

Läroboken är utifrån dess funktioner och roller således ett viktigt verktyg i undervisningssammanhang och det didaktiska-pedagogiska sammanhanget som detta utgör (Lilja Waltå, 2011, s. 20; Lilja Waltå, 2016, s. 20–21). Utifrån Ullström (2009, s. 118–119) har läroboken en central roll i nästan all skolundervisning men trots detta betonar lärare sällan läroböckernas betydelse för sin undervisning. Till och med beskriver gärna lärare sin undervisning som läroboksfri, även om de använder läroböcker i betydande utsträckning i sin undervisning. Detta kan, enligt Ullström (2009, s. 118–119), tolkas som ett uttryck för att lärare intar en omotiverad och osäker relation till läroböcker som pedagogiska texter.

I vilken utsträckning och på vilket sätt läroböcker används, eller vilken roll de får, i lärares litteraturundervisning i svenskämnet varierar förmodligen mellan olika lärare. Det finns emellertid forskning som visar på att läroboken dominerar undervisningen i skolans ämnen och att den har en viktig position i undervisningen inom skolan i allmänhet (Ammert, 2011, s. 26–28). Lilja Waltå (2016, s. 21) pekar å andra sidan på att det förmodligen är vanligt att större eller mindre delar av läroboken får fungera som stöd i undervisning, och att undervisningen således inte uteslutande utgår från läroboken. Det kan dock konstateras att oavsett lärobokens roll eller i vilken utsträckning den används och även om undervisningen påverkas av andra faktorer, såsom elevsammansättning, lärarens kunskaper, och de materiella resurserna finns ofta läroböcker med i undervisningen som ett gemensamt drag och påverkar undervisningen (Ammert, 2011, s. 26–28). Detta gäller såväl om läroboken används som rättesnöre, eller som referens, eller om olika material blandas med läroboken. Till och med om lärare och elever tar avstånd från en lärobok så förhåller sig läraren och eleverna till läroboken, vilket medför att undervisningen påverkas av den (Ammert, 2011, s. 26).

Oavsett hur och varför lärare använder läroböcker i sin undervisning förefaller således läroböcker spela en betydande roll för hur undervisningen gestaltas. Detta är väsentligt för studiens syfte. Uttryckta syften för litteraturstudiet ger vissa svar på den didaktiska varför-frågan för litteraturstudiet och kan utifrån redogörelsen ovan därmed tänkas påverka besvarandet av varför-frågan i den praktiska undervisningen. Att jämförande undersöka uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnesläroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program är mot bakgrund av detta således aktuellt i ett svenskämnes- och litteraturredidaktiskt sammanhang.

#### **4. Tidigare forskning**

I detta kapitel presenteras aktuell tidigare forskning för studien. Forskningen behandlar litteraturstudiet i läroböcker samt litteraturundervisning utifrån olika aspekter som har relevans för denna studies genomförande. I kapitlet presenteras forskning i form av totalt sju vetenskapliga undersökningar, varav två utgör licentiatuppsatser och fem doktorsavhandlingar.



## 4.1 Val och presentation av tidigare forskning

Valet av tidigare forskning som presenteras i det följande har skett utifrån den systematiska litteraturstudie som jag genomförde innan denna undersökning (Eriksson, 2023). De litteratursökningar som skedde inom ramen för den studien har också kompletterats med ytterligare litteratursökningar där sökorden läroböcker\*, lärobok\*, läromedel\*, litteraturstudie\* och läsarorientering\* har fogats till de i den föregående studien använda sökorden. Utifrån detta har för studiens syfte relevant forskning valts. Forskning som inte bedömts som relevant utifrån studiens syfte, och forskning som inte rör sig inom 2000-talet, har exkluderats. Forskning som berör aspekter av litteraturstudiet eller litteraturundervisning som ligger långt från min studie har inte heller tagits med i det följande utifrån att sådan forskning inte har relevans för diskussionen av studiens resultat. Den forskning som presenteras har jag bedömt som relevant för studien och de systematiska sökningar som gjorts har inte genererat ett bredare resultat.

## 4.2 Modelläsare och litteraturens marginaliserade roll i läroböcker för yrkesinriktade program

Katrin Lilja Waltå (2011; 2016) undersöker i två olika studier utifrån olika syften svensk läroböcker inriktade mot yrkesförberedande eller yrkesinriktade program. I sin licentiatuppsats studerar Lilja Waltå (2011, s. 14–16) vilka förutsättningar för meningsskapande läsarna erbjuds av läroböckerna, och undersöker inom ramen för detta vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som förmedlas i läroböckerna och vad detta säger om läroböckernas modelläsare. Lilja Waltå (2011) finner i studien att det finns både många likheter och skillnader mellan de olika antagna modelläsarna i läroböckerna. Ett genomgående resultat för samtliga läroböcker i studien är att fokusering på yrkesinriktade aktiviteter och betonande av kommande yrkesliv genomsyrar läroböckerna. Detta som syfte framstår som betonat före läsning och tolkning av texterna i läroböckerna (Lilja Waltå, 2011). I majoriteten av läroböckerna konstrueras modelläsare som antas vara ointresserade av litteratur och arbeta inom ett område som enbart i marginell utsträckning är relaterat till svenskämnets innehåll. Emellertid framträder några avvikelser där läroböckerna som är inriktade mot Byggprogrammet respektive Elprogrammet i viss utsträckning förutsätter en modelläsare som antas arbeta med svenskämnets innehåll och behandla texterna (Lilja Waltå, 2011, s. 130). Utifrån resultatet drar Lilja Waltå (2011) slutsatsen att läroböckerna inte innehåller ett genuint svenskämnesinnehåll och att de undersökta läroböckerna antyder låga förväntningar på eleverna.

I sin doktorsavhandling fortsätter Lilja Waltå (2016) på detta område och undersöker vilka förväntningar på att läsa och bearbeta litteratur som förmedlas i läroböckerna i studien. Resultaten i studien visar att det primärt finns skillnader avseende vilka krav som läroböckerna för yrkesinriktade program ställer på eleverna gällande läsning av litteratur och svenskämnets innehåll. Dock visas i likhet med den tidigare studien att de konstruerade modelläsarna förväntas vara ointresserade av litteratur och instrumentellt motiverade (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). I båda studierna visas också att eleverna på olika sätt inte ges möjlighet att använda och utveckla ett kritiskt förhållningssätt. I den tidigare studien visar Lilja Waltå (2011) att det konstrueras en modelläsare som inte förväntas närma sig texter utifrån ett kritiskt förhållningssätt i syfte att utveckla sina språkkunskaper och kognitiva

tänkande. I den senare pekar Lilja Waltå (2016) på att eleverna inte utmanas att göra självständiga iakttagelser och tolkningar eller att möta något utanför sin egen erfarenhetsvärld.

Vidare visar båda studierna att svenskämnestraditionen *svenska som ett färdighetsämne* framträder i läroböckerna (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). Färdighetsämnet förmedlas i de undersökta läroböckerna i licentiatuppsatsen, enligt Lilja Waltå (2011, s. 134–135), konkret genom sådant som den nyttonbetonade kunskapssynen, att litteratur ges en marginell betydelse, och att texter legitimeras utifrån att de ger språkliga färdigheter, läslust och ska väcka igenkänning med den kommande yrkesrollen. I sin doktorsavhandling pekar Lilja Waltå (2016) på liknande aspekter som konkreta kännetecken för färdighetsämnet, huvudsakligen att litteraturen får en obetydlig roll och skiljs från betoningen av träning av språkliga färdigheter tillsammans med att aspekterna av bildning inte finns närvarande i läroböckerna. Uteblivandet av aspekterna av bildning tolkar Lilja Waltå (2016) också som att det föreligger en konflikt mellan instrumentella och nyttonbetonade krav å ena sidan och bildning å den andra. Lilja Waltå (2016) drar också en slutsats om detta att inom ramen för yrkesutbildningen förefaller avsaknaden av bildning vara institutionaliserat. Marginaliseringen av bildning är också något Lilja Waltå (2011) i sin licentiatuppsats lyfter som ett inslag i de studerade läroböckerna för yrkesförberedande program, där en slutsats är att bildning är marginaliserat i förhållande till målinriktad yrkesutbildning.

En delvis gemensam beröringspunkt för båda studierna är också de undersökta läroböckernas förhållningssätt till styrdokumentet (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). I den tidigare genomförda studien visas att det förefaller vara arbetsmarknadens krav på kunskaper som styr uppgiftsmaterialets utformning snarare än styrdokumentet för svenskämnet (Lilja Waltå, 2011). Läroböckerna är också strukturerade utifrån generella antaganden om kunskaper och kvalifikationer som arbetsmarknaden efterfrågar inom yrkena. I den senare genomförda studien finner Lilja Waltå (2016) å andra sidan att läroböckerna förefaller ha utformats utifrån en förtfattad föreställning om betyg eller betygsresultat hos elever på olika program. Detta trots att styrdokumentet avkräver samma kursinnehåll och betygskriterier för samtliga program. En slutsats som Lilja Waltå (2016) drar av denna senare studie är också att studien visar att marknadskrafter, politiker och företag samt andra krafter som ligger utanför skolsystemet får en alltmer ökande påverkan på vilka kunskaper och färdigheter som förmedlas inom skolan.

### **4.3 Litteraturförmedling, litteratursyn och litteraturstudiets legitimeringar i läromedel**

Christoffer Dahl (2010; 2015) har i två olika studier undersökt olika aspekter av litteraturstudiet i läromedel. I en studie, licentiatuppsatsen, undersöker Dahl (2010) ett läromedels litteraturförmedling, och visar att läromedlet innehåller flera icke-traditionella drag, exempelvis introducerar läromedlet litteratur genom en postmodern diskurs där högkultur blandas med lågkultur. Urvalet av litterära genrer i läromedlet innehåller även en betydande mängd icke-fiktionslitteratur och litteratur som Dahl (2010) menar betraktas som lågkultur, såsom pastisch och veckomagasin. Generellt är läromedlets textuppgifter också riktade mot kreativa arbetsformer, såsom drama, musik och bild, och skriftliga uppgifter som kräver kreativ prestation.

I helhet menar Dahl (2010) att detta kan ha syftet att engagera eleverna i konstruerandet av mening och förståelse av litteratur, samt öka ett litterärt intresse, framför allt genom att presentera samtida litteratur som har betydelse för eleverna själva. Detta ligger i linje med Dahls (2015) doktorsavhandling som visar att litteraturstudiet associeras med personlig utveckling, nöje, samt hur dåtiden påverkar nutiden.

Dahl (2015) undersöker i sin doktorsavhandling litteraturstudiets legitimeringar i läromedel och visar att det förekommer flera likartade legitimeringar av litteraturstudiet i de undersökta läromedlen inriktade mot studieförberedande program. Majoriteten av legitimeringarna är explicita och litteraturstudiet associeras med personlig utveckling, nöje, samt hur dåtiden påverkar nutiden. Emellertid visar Dahl (2015) att legitimeringarna av litteraturstudiet realiserar olika i läromedlen med olika disposition. Det urskiljs här två typer av organiserade läromedel som uttrycker legitimeringarna på olika sätt. I kronologiskt organiserade läromedel betonas i legitimeringarna bilder av historiska artefakter, det kulturella värdet av författarskap och litteratur, samt genrediskussioner. I tematiskt organiserade läromedel fokuseras i stället legitimeringar som centrerar samtida litteratur och bilder av samtiden, identifiering mellan läsare och text samt samspel mellan dessa två parter. En slutsats som Dahl (2015) drar av studien i förhållande till detta är att läromedlen representerar två olika diskurser. Dessa är litteratur som ett historiskt och kanoniskt ämne, samt litteratur orienterat mot läsarens upplevelser och erfarenheter. Dessa två typer av läromedel och diskurser kopplar Dahl (2015) till svenskämnestraditionerna *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* respektive *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Skillnaderna mellan diskurserna om litteratur menar också Dahl (2015) skapar olika förutsättningar för litteraturundervisningen. Trots att samtliga läromedel är inriktade mot studieförberedande program föreligger således skillnader, vilket väcker frågan om likvärdighet (Dahl, 2015, s. 264–266). Utifrån detta dras även slutsatsen att den mer utförliga beskrivningen av litteraturinnehållet i styrdokumentet för svenskämnet i gymnasieskolan 2011 inte har lett till en mer likvärdig och enhetligare litteraturförmedling i läroböcker. Studiet av litteratur förefaller snarare vara brett och utgöra ett delat ämne utan ett klart definierat innehåll (Dahl, 2015).

I båda studierna visar Dahl (2010; 2015) att det finns brister kopplade till kritiskt och analytiskt perspektiv i de studerade läromedlen. I den tidigare genomförda studien visar Dahl (2010) att det saknas ett analytiskt djup i uppgifterna i läromedlet, som ofta fokuserar på att beskriva kontextuella aspekter som ibland är svagt förankrade i litteraturen. Dahl (2010) pekar även i samband med detta på att det saknas ett kritiskt förhållningssätt samt en pedagogisk metadiskussion där exempelvis litteraturstudiets syfte i dagens mediala samhälle diskuteras eller där positioneringen mot traditionella läroboksdiskurser belyses, och att läromedlet inte erbjuder eleverna tolkningsverktyg för att kritiskt förhålla sig till det lästa. Detta samtidigt som läromedlet aktualiserar en variation av litterära idéer i en pedagogisk kontext och bär på en ovanlig litteraturpedagogisk potential, som dock inte utnyttjas (Dahl, 2010, s. 124–126). Läromedlet avviker från traditionella läromedelsdiskurser och utmanar läromedelskonventioner med sitt ungdoms- och populärlitterära innehåll, men saknar litteraturpedagogiska diskussioner om varför detta sker och explicita legitimeringar av litteraturstudiet. Utifrån detta drar Dahl (2010, s. 124–

125) slutsatsen att den mångfald av mening som läromedlets teman och texter rymmer riskerar att förbli iakttagelser på ytan i stället för att bidra till elevernas utveckling till kritiskt tänkande medborgare som kan ifrågasätta det normerande i det postmoderna samhället (Dahl, 2010, s. 124–125). I den senare genomförda studien drar Dahl (2015) slutsatsen att det som helhet saknas ett kritiskt och analytiskt perspektiv i litteraturstudiet som det förmedlas i läromedlen. Exempelvis är hänvisningar till forskning och teori, särskilt nyare teori, bristande. Läroböckerna förefaller också, enligt Dahl (2015), mer uppehållna med att övertyga elever att läsa litteratur än att faktiskt ge eleverna viktiga analytiska verktyg.

Några beröringspunkter mellan studierna är också att Dahl (2010) i sin tidigare genomförda studie visar att den litteratursyn som uttrycks i läromedlet ligger nära en empirisk-social litteratursyn, där bland annat läsaren/eleven placeras i centrum, samtida sociala frågor aktualiseras, och litteraturens mening huvudsakligen förläggs till läsaren. I den senare genomförda studien visar Dahl (2015) att det framkommer olika litteratursyner i de två typerna av organiserade läromedel, där de kronologiskt organiserade läromedlen förmedlar en litteratursyn som ligger nära bildningsämnet med författaren och den kanoniska litteraturen i centrum. I de tematiskt organiserade läromedlen förmedlas i stället en läsarorienterad litteratursyn, där läsaren ställs i centrum. Dahl (2015, s. 267–272) menar dock att i de läroböcker som undersöks ges läsaren i helhet en framskjuten roll. En slutsats Dahl (2015) drar från studien är också att i helhet framställs litteratur och läsning av litteratur i läromedlen som en positiv bekräftande upplevelse, där litteratur som utmanande av läsarens perspektiv och kritiska tänkande tonas ned.

### **4.3 Nivågruppering, samt färdighets- och bildningsämnet i litteraturundervisningen**

Christina Olin-Scheller (2006) undersöker i sin doktorsavhandling gymnasieelevers möten med och reception av olika fiktionstexter inom svenskundervisningen och på fritiden, samt de olika typerna av fiktionstexter och förhållningssätt till text och läsning som ges uttryck för i svenskämnesundervisningens klassrumspraktik (Olin-Scheller, 2006, s. 13). Inom ramen för studien undersöks klasser inom både yrkes- och studieförberedande program, vilket möjliggör att dessa programgrupper i studien kan jämföras (Olin-Scheller, 2006).

Studiens resultat visar att mötet mellan lärares och elevers litterära repertoarer frekvent karaktäriseras av icke-matchningar eller brister i matchningar i litteraturundervisningen, och att betoningen av traditionell fiktion i litteraturundervisningen leder till att elevers litterära världar inte ges tillräcklig stöttning (Olin-Scheller, 2006). Därtill visas att elevernas förväntningar på fiktionsläsning kännetecknas av stark emotionell involvering, särskilt för pojkar. Flickor uttrycker emellertid en brist av kvinnliga perspektiv i litteraturundervisningen.

Olin-Scheller (2006) visar också att svenskämnestraditionerna *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett färdighetsämne* är framträdande i litteraturundervisningen i klasser inom både yrkes- och studieförberedande program. Emellertid intar bildningsämnet en lägre avancerad nivå inom yrkesförberedande program, vilket uttrycks som ”bildning light”, och färdighetsträningen får inom dessa program i stället ett större utrymme. Detta är

liknande resultat som Eva Hultin (2006) fått i sin undersökning inom ramen för sin doktorsavhandling som visar att i förhållande till samtalsgenrer som kan urskiljas i litteraturundervisningen i klasser inom både yrkes- och studieförberedande program träder *svenska som ett färdighetsämne* och *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* fram. Emellertid förefaller bildningsämnet att tonas ned och förenklas inom de yrkesförberedande programmen, där i stället färdighetsämnet ges ett större utrymme. En skillnad i jämförelse med Olin-Scheller (2006) är att Hultin (2006) undersöker samtalsgenrer, och således en specificerad del av litteraturundervisningen.

Lotta Bergman (2007, s. 42–57) har också undersökt klasser inom både yrkes- och studieförberedande program inom ramen för sin doktorsavhandling. I studien söker Bergman (2007, s. 16) förstå svenskämnet på de olika programmen, samt hur innehållet för svenskämnet konstrueras för skilda elevgrupper, och hur mötena mellan lärare och elever gestaltas inom olika svenskämnen (Bergman, 2007, s. 16). I jämförelse med de två andra studierna av Hultin (2006) respektive Olin-Scheller (2006) visar Bergman (2007) att svenskundervisningen dras mot färdighetsträning och *svenska som ett färdighetsämne* i samtliga undersökta klasser (Bergman, 2007). Bergman (2007) visar också att traditioner och värderingar styr svenskundervisningen. Inom svenskundervisningen träder emellertid även svenskämnes-traditionen *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* fram, dock med ett mer framträdande inslag på de studieförberedande programmen, vilket liknar det resultat Olin-Scheller (2006) och Hultin (2006) uppvisar. Bergman (2007) visar däremot också att svenskundervisningens innehåll, inklusive litteraturstudiet, i sin helhet träder fram som likartat mellan de olika programmen, dock i skilda avancerade former mellan de studieförberedande och yrkesförberedande programmen. Svenskämnet och litteraturundervisningen reduceras och förenklas inom de yrkesförberedande programmen i förhållande till de studieförberedande programmen. Detta medför gestaltandet av ett ”lägre”, reducerat, svenskämne inom de yrkesförberedande programmen och ett ”högre”, mer avancerat, inom de studieförberedande programmen.

## 5. Teori

I detta kapitel presenteras den teori som studien bottnar i och som kommer att användas för att tolka och diskutera resultaten.

### 5.1 Svenskämnestraditioner

Utifrån den historiska bakgrunden av svenskämnet och dess litteraturstudium samt den svenskämnesdidaktiska forskningen kan svenskämnet, eller svenskämnen, i likhet med andra ämnen betraktas som historiska och sociala konstruktioner (Bergman, 2007, s. 35; Thavenius, 1999, s. 15–18). Svenskämnet i sig existerar inte i någon konkret absolut mening. När det talas om svenskämnet som ett avgränsat och konkret ämne handlar det således om att någon aktör uttrycker det som ämnet bör vara eller det innehåll, de syften, mål och metoder som ämnet bör innefatta (Bergman, 2007, s. 35–36; Bergöö, 2005, s. 41–42; Hultin, 2006, s. 49–50; Thavenius, 1999, s. 16–17).

Ett sätt att förstå svenskämnets olika konstruktioner på är att betrakta dessa som traditioner eller *ämnestraditioner* (Bergman, 2007, s. 34–40; Bergöö, 2005, s. 41–

44; Hultin, 2006, s. 49–53; Malmgren, 1996; Thavenius, 1999, s. 17–19). Med ämnestraditioner avses just ett ämnes traditioner och detta brukar även benämnas *ämneskonceptioner*, *ämnesuppfattningar* eller *ämnessyner* (exempelvis: Bergöö, 2005; Hultin, 2006; Hultin, 2008; Malmgren, 1996; Thavenius, 1999). I min studie kommer jag använda begreppet *svenskämnestraditioner* för att förtydliga att det handlar om svenskämnet traditioner, och med detta begrepp innefattas således de övriga begreppen med samma innebörd.

Svenskämnestraditioner kan förstås som de ideal, synsätt och värderingar som etablerats, vidareförts och bevarats inom svenskämnet (Bergman, 2007, s. 34–37). De kan också förstås som ett svenskämnes paradig, som konstituerandes mönster av sammanhängande föreställningar och konsekventa uppfattningar om svenskämnet innehåll, form, metoder och syften (Bergöö, 2005, s. 41; Malmgren, 1996, s. 86–87). Dessa traditioner eller paradig uppbär kunskaper som kan användas som redskap för att förstå och verka i vår omvärld (Bergman, 2007, s. 34–37; Bergöö, 2005, s. 41; Malmgren, 1996, s. 86–87). Utifrån detta kan svenskämnestraditionerna förstås som erbjudande *kulturellt konstituerande redskap*, vilka kan användas för att förstå, kunna och göra. Detta medför att traditionerna utgör värdefulla förutsättningar för kunskapsproduktion samt uppbyggandet av en kollektiv kunskapsgemenskap eller ett kollektivt minne.

Viktigt att konstatera i detta sammanhang är att även om svenskämnestraditioner erbjuder olika kulturellt konstituerande redskap uppbär de samtidigt vissa kunskaper, normer, värderingar och perspektiv (Englund, 1998, s. 10, refererad i Bergman, 2007, s. 35). Detta medför att andra kunskaper, normer, värderingar och perspektiv som inte bärs upp av svenskämnestraditionerna inte ges samma utrymme eller helt exkluderas. På detta sätt kan således traditionerna fungera begränsande för tänkandet och utvecklandet av nya perspektiv och ny kunskap, samtidigt som de kan fungera stödjande genom erbjudandet av viss kunskap, vissa perspektiv, värderingar och normer samt vissa kulturella redskap (Bergman, 2007, s. 35–36).

Sett utifrån en helhet ger således svenskämnestraditionerna uttryck för vad som är viktigt inom svenskämnet och hur vi kan eller bör tala om svenskämnet i sig (Bergman, 2007, s. 34–37; Bergöö, 2005, s. 41; Malmgren, 1996, s. 86–87). Svenskämnestraditionerna ger riktlinjer för svenskämnet och sätter dess ramar samt ger vissa svar på olika didaktiska frågor såsom vad, hur, varför, när, var, vem och med vem (Molloy, 2003, s. 31–34).

Forskning som visar på att utbildningsväsendet och dess skolämnen är trögrörliga samt att samhälleliga förändringar tar lång tid innan de uppvisar påverkan inom ramen för skolans ämnen och verksamhet kan således delvis hänföras till ämnens olika traditioner (Bergman, 2007, s. 35–36; Lilja Waltå, 2016, s. 30–32). För svenskämnet del blir svenskämnestraditionerna de paradig som har utvecklats, vidareförts och bevarats inom svenskämnet, och som överlever politiska reformer om än i förändrade former.

I min studie kommer jag använda svenskämnestraditioner för att tolka och diskutera resultaten för studien. Förståelsen och innebörden av begreppet utgår från den samlade redogörelsen ovan. För att konkret förankra studien i teoribildning om svenskämnestraditioner kommer Malmgrens (1996) tre olika svenskämnes-

traditioner att användas. Dessa tre svenskämnestraditioner presenterades första gången i Malmgrens (1996) bok *Svenskundervisning i grundskolan*, som först kom ut 1988, och är ständigt återkommande inom forskning och vetenskapliga texter som behandlar svenskämnets olika ämnestraditioner inom både grundskolan och gymnasieskolan (exempelvis Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Hultin, 2006; Hultin, 2008; Molloy, 2002; Thavenius, 1999). I det följande presenteras Malmgrens (1996) tre svenskämnestraditioner som jag använder för att tolka och diskutera resultaten i min studie.

Den första svenskämnestraditionen är *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). Denna svenskämnestradition beskrivs som inriktad mot att lära ut språkliga basfärdigheter och bygger på en formalisering av olika språkliga färdigheter. Språket ses som ett system och huvudtanken är att eleverna ska utveckla sitt språk och sina språkliga färdigheter genom repetitiv träning av olika språkliga delfärdigheter som tränas som isolerade moment. Genom träningen ska eleverna lära sig språklig teknik samt utveckla medvetenhet om formella språkliga mönster, vilket antas kunna användas av eleverna i tillämpade språkliga situationer. *Svenska som ett färdighetsämne* är således huvudsakligen ett språkämne som ska komma till praktisk nytta och användning för eleverna. När det gäller litteraturläsning är denna åtskild från färdighetsträningen och har som regel lite utrymme.

Genom den omfattande fokuseringen på färdighetsträning, språkliga basfärdigheter, språket som system och språklig teknik töms färdighetsämnet på ett sammanhängande innehåll (Malmgren, 1996, s. 86–88). Innehållet blir sekundärt för ämnet och väljs oftast utifrån den språkliga nytta det kan tjäna eleverna, vilket medför att innehållets vidd blir omfattande och kan handla om allt från vardagliga föremål, såsom en penna, till etablerade författare och verk. Denna svenskämnestradition har ofta haft en plats inom gymnasieskolans mer praktiskt inriktade program, och innan dess inom yrkesskolan (Hultin, 2006, s. 51).

Den andra svenskämnestraditionen är *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* (Malmgren, 1996, s. 88). Denna svenskämnestradition är ämnescentrerad och har ett bestämt ämnesinnehåll samt sätter förmedlingen av ett omistligt kulturarv som centralt. Detta omistliga kulturarv omfattas av den så kallade litterära kanon, vilket utgör ett av litteraturhistoriker fastslaget urval av litterära verk och författare som tillskrivs ett särskilt kulturellt, litterärt och bildande värde. Det litterära kulturarvet betraktas som något alla bör vara bekanta med i en bestämd kulturell gemenskap, i sammanhanget underförstått den västerländska, nordiska och/eller svenska. Ett viktigt syfte med ämnet är utifrån detta att eleverna blir en del av den kulturella gemenskapen genom att utveckla en gemensam kulturell referensram, vilken företrädesvis förmedlas genom läsning av kanonlitteratur, eller klassiker, d.v.s. verk som kulturellt värdemässigt står sig genom tiderna. Tanken om klassikerlitteraturens bestående värde, i regel kulturella-estetiska värde, medför också att läsning oftast handlar om att se och uppskatta litteraturens estetiska-kulturella värde (Malmgren, 1996). Detta får också följderna att det i huvudsak är klassikerlitteratur som läses, utifrån att sådan litteratur är bärare av höga estetiska och kulturella värden. Populärlitteratur, som inte bedöms ha dessa värden, får därmed stå tillbaka. Ämnet centrerar således i sin helhet klassikerläsning, eller kanonlitteratur, samt litteraturhistoriska epokstudier.

Det finns även med bildningsämnet en bildningsambition eller ett bildningsideal (Malmgren, 1996, s. 88). Med detta avses en personlighetsutveckling som kan nås genom den klassiska litteraturen och de litteraturhistoriska studierna. Vid sidan av litteraturstudierna står språkläran, som utgörs av grammatik och språkhistoria. Språket tränas mot ett offentligt och vetenskapligt språkbruk, och i likhet med färdighetsämnet betraktas språket som ett system. Denna uppdelning av litteratur och språk går således att jämföra med den traditionella akademiska uppdelningen av litteraturvetenskap och nordiska språk på olika akademiska institutioner samt uppfattningen om att svenskämnet består av de två delarna språk och litteratur.

Slutligen finns svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996, s. 89). Denna svenskämnestradition skiljer sig från de två andra svenskämnestraditionerna genom att den är elevcentrerad och utgångspunkten är att undervisningen ska utgå från elevernas erfarenheter och förutsättningar både avseende innehåll och metoder. I kontrast till färdighetsämnet innefattar det erfarenhetspedagogiska ämnet en införlivning av språkutvecklingen i ett kontinuerligt och konsekvent kunskapssökande, där ämnesinnehållet får ett värde i sig och knyts till elevernas erfarenheter, förutsättningar och intressen. Språkutvecklingen och språkanvändningen ska också inom ämnet ingå i äkta kommunikativa sammanhang. Elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden förstås inom ämnet även som en förutsättning för språk- och kunskapsutvecklingen.

Vidare är inom det erfarenhetspedagogiska ämnet ett mål för eleverna att utveckla social och historisk förståelse gällande centrala mänskliga och existentiella frågor, vilket medför att det betraktas som väsentligt att ta upp teman om mänskliga erfarenheter i samtiden och ur historien (Malmgren, 1996, s. 89). För att uppnå detta mål blir litteraturen central. Litteraturen förstås emellertid inte som bärandes på ett bestämt värde eller som innehållandes absolut säker kunskap. I stället förstås litteraturen som en källa där eleverna kan nå kunskap om sig själva, andra mänskliga erfarenheter och världen (Malmgren, 1996, s. 89; Hultin, 2006, s. 52). Det erfarenhetspedagogiska ämnet avgränsar sig således också mot bildningsämnet genom att skönlitteraturen inte tillskrivs ett värde i sig självt och läses således inte heller för sin egen skull. I stället läses skönlitteratur som en källa till kunskap och mänskliga erfarenheter. Litteraturstudierna organiseras därtill ofta tematiskt snarare än litteraturhistoriskt kronologiskt.

## **5.2 Litteraturdidaktisk teori – läsarorienterade teorier**

Utifrån att min studie centrerar uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i läroböcker kommer jag också använda litteraturdidaktisk teori för att tolka och diskutera resultaten. De litteraturdidaktiska teoretiska perspektiv som presenteras har valts utifrån att de kan användas som verktyg för att tolka och diskutera resultaten för studien och förankra studien i ett litteraturdidaktiskt teoretiskt sammanhang som är aktuellt för litteraturundervisningen i skolan.

Det finns flera olika litteraturdidaktiska teorier som litteraturundervisning kan förankras i, vilka historiskt sett också varierat inom svenskämnet och skolan utifrån sådant som styrdokumentet för skolan samt hur litteraturstudiet har behandlats inom forskningen och akademien (Malmgren, 1999; Román & Mattlar, 2019; Skolverket, 2006; Skolverket, 2011a; Skolöverstyrelsen, 1970; Svensson, 2008, s. 13;



Thavenius, 1999). I dag är läsarorienterade teorier tydligt framträdande inom litteraturteori och forskning om litteratur i undervisningssammanhang (Molloy, 2002, s. 36; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019). För att förankra denna studie i ett samtida litteraturdidaktikteoretiskt och vetenskapligt sammanhang kommer jag således i min studie använda läsarorienterade teoretiska perspektiv (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019, s. 55). De teoretiska perspektiv som presenteras, i form av läsarorienterade teoretiska perspektiv, menar jag kan knytas till en undervisnings- och lärandekontext som min studie rör sig inom. Därav bedöms läsarorienterade teoretiska perspektiv också vara lämpliga för att tolka samt diskutera resultaten för studien för att vidga perspektiven på och fördjupa förståelsen av studiens resultat. Genom användandet av dessa specifika teoretiska perspektiv kan således studien bidra med kunskap till den samlade litteraturdidaktiska kunskapen om undervisning i litteraturstudiet i svenskämnet inom gymnasieskolan. I det följande presenteras de läsarorienterade teorier som jag använder i min studie.

Läsarorienterade teorier är ett samlande begrepp för flera olika teorier (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019, s. 55–69). Dessa förenas av en gemensam tanke om att en text inte har någon förutbestämd mening eller ett givet budskap, utan i stället betraktas texten som öppen där mening är något som konstrueras i mötet mellan läsare och text. Läsarens subjektivitet i form av förståelse, upplevelser, erfarenheter och kunskaper ställs således i centrum för det litterära mötet inom läsarorienterade teorier. Läsarorienterade teorier förenas även av tanken om att läsningen är situerad. Med detta avses att läsningen alltid ingår i en sociokulturell och materiell kontext som påverkar konstruktionen av mening och det läsande subjektets tolkning vid läsningen av en text (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52; Svensson, 2008, s. 13).

En teoribildning som de läsarorienterade teorierna rymmer är Rosenblatts (1938) *transaktionsteori* (Bommarco och Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66). Utifrån denna teoribildning betraktas läsningen som en *händelse*, där läsare och text möter varandra inom en viss sociokulturell och materiell kontext samt omständighet (Bommarco och Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938). I detta möte betraktar Rosenblatt (1938) förhållandet mellan läsare och text som en *transaktion*, inom vilket mening konstrueras genom ömsesidigt inflytande mellan läsare och text. Utifrån detta blir varje läsning unik, eftersom varje läsare är unik och har olika erfarenheter, kunskaper samt känslor och varje möte mellan text och läsare sker i en specifik sociokulturell, materiell kontext samtidigt som läsaren och texten i sig är bärare av skilda sådana kontexter (Bommarco och Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938). Utifrån detta teoretiska perspektiv måste således tanken om litteraturen som bärare på mening och kunskap avfärdas. Mening konstrueras i mötet mellan texten och läsaren, och denna mening kan vara mycket olikartad beroende på vem som läser texten. Ett visst litterärt verk kan således leda till konstruktionen av flera olika meningar och skilda kunskaper samt värden. Detta innebär att ett olikartat lärande kan nås beroende på läsarens olika erfarenheter, kunskaper och förutsättningar tillsammans med den sociokulturella materiella kontext som läsningen sker inom.

Inom ramen för Rosenblatts (1938) transaktionsteori presenteras också begreppen *efferent* respektive *estetisk* läsning. Dessa begrepp kan förklaras som betecknandes olika läsarter (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Med *efferent* läsart avses en läsning som betonar uppnåendet av ett resultat efter läsningen, såsom att finna information för att besvara en fråga eller uppgift eller finna innehåll i texten som kan användas för en litteraturanlys efter det lästa (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Svensson, 2008, s. 14–15). Med *estetisk* läsart avses i stället en läsning där läsaren fokuserar det som sker under läsningen (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Utöver tolkning och meningsskapande innefattar denna läsart de känslor, associationer, tankar, idéer och attityder som läsningen leder till under läsningen. I den *efferenta* läsarten ges således det litterära verket, eller texten, inget egenvärde i sig utan texten blir ett medel för läsaren att uppnå något annat. I den *estetiska* läsarten finns å andra sidan inget syfte att uppnå med läsningen efter läsningen är färdig, utan syftet ligger i läsningen i sig och den verklighetsflykt samt känslskapande som sker under läsningen. Dessa två läsarter ska inte betraktas som varandras motsatser, utan snarare som två poler på ett kontinuum, vilka finns med i läsningar av alla slag (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). En läsart är dock generellt sett mer betonad än den andra och vilken av dessa som betonas beror i regel på det syfte som finns med läsningen.

Ett annat teoretiskt perspektiv som hör till de läsarorienterade teorierna är Kathleen McCormicks (1994) perspektiv och de begrepp hon utvecklat för att förstå mötet mellan läsare och text (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66). McCormick (1994) har utvecklat begreppen *allmän* eller *generell repertoar* och *litterär repertoar* för att tala om de uppsättningar av normativa värden och aspekter som läsaren och litterära verk, enligt McCormick (1994), är bärare av. Den allmänna repertoaren avser de sociala och kulturella värden, normer, perspektiv och föreställningar som läsare samt texter är bärare av (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66–67). Med *litterär repertoar* avses i stället för texten de litterära konventioner, exempelvis rörande genre, personskildring, berättarperspektiv med mera, som ett verk uppbär (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 69). Medan gällande läsaren avser den litterära repertoaren de erfarenheter av och kunskaper om litteratur rörande olika litterära konventioner hen har, samt de föreställningar om vad litteratur är och bör vara som läsaren uppbär.

Utifrån McCormicks (1994) perspektiv kan mötet mellan läsaren och texten förklaras som ett möte mellan olika allmänna samt litterära repertoarer, i vilket olika fenomen kan uppträda (Martinsson, 2015, s. 91–92; Molloy, 2002, s. 69–70). I mötet kan *matchning* respektive *icke-matchning* uppträda (Molloy, 2002, s. 70–72). *Matchning* uppträder när läsarens allmänna och/eller litterära repertoarer helt finner sin motsvarighet i textens. *Icke-matchning* uppstår i stället när det inträffar en brytning i mötet och läsaren således avvisar texten utifrån att läsarens repertoar(er) står alltför långt ifrån textens. Om en *icke-matchning* uppstår kan inte läsaren kunna skapa mening i mötet med det lästa och uppnå egentligt lärande eftersom texten avvisas. Medan om en *matchning* uppstår får läsaren bekräftelse av det den redan vet och kan, vilket således inte leder till vidgande av perspektiv och nya erfarenheter eller att läsaren utmanas i sitt lärande. Det kan dock också uppstå en *spänning* i mötet, vilket innebär att läsaren och textens repertoar(er) är överensstämmande i en

sådan utsträckning att läsaren kan förhålla sig till och interagera med texten, men att läsaren av olika anledningar samtidigt inte delar det texten förmedlar (Martinsson, 2015, s. 91–93; Molloy, 2002, s. 70–72). Ett exempel på detta är när en nutida läsare läser ett verk från en äldre tid som gestaltar värderingar och normer som inte är förenliga med dagens demokratiska samhälle, där läsaren då förstår de normer och värderingar som rådde men samtidigt tar avstånd från dessa (Martinsson, 2015, s. 91–93; Molloy, 2002, s. 69–72). I detta möte kan den läsande eleven således utmanas i sina perspektiv och utvecklas samt lära sig något.

## 6. Metod

I detta kapitel redogörs för studiens metod, analys- och tolkningsförfarande samt tillvägagångssättet för genomförandet av studien. Avsnittet innehåller även en redogörelse för etiska överväganden för studien samt en diskussion om studiens vetenskapliga kvalitet och generaliserbarhet. I slutet av avsnittet redovisas urvalet av material och det utvalda materialet, vilket utgörs av de undersökta läroböckerna.

### 6.1 Studiedesign och metodansats

Den föreliggande studien utgörs av en läromedelsstudie och botten i en kvalitativ ansats. Denna ansats svarar direkt mot syftet med studien eftersom en kvalitativ ansats söker skaffa djupare kunskap om det undersökta och har i regel en inblandning av forskaren i konstruktionen, analysen och tolkningen av data (Denscombe, 2016, s. 344–347; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 53–57; Patel & Davidson, 2003, s. 118–121). Eftersom jag i min studie jämförande undersöker uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program för kursen *Svenska 1* hade en kvantitativ ansats inte heller varit lämplig, eftersom resultaten måste analyseras och tolkas kvalitativt. Det går inte att mäta mängd, frekvens eller ta fram andra kvantitativa data för att besvara syftet. Om exempelvis studiens syfte varit att mäta mängden uttryckta syften för litteraturstudiet eller hur frekvent det uttrycks vissa syften för litteraturstudiet i läroböckerna hade en kvantitativ ansats varit att föredra.

### 6.2 Kvalitativ innehållsanalys

Den metod som jag valt för att uppnå syftet inom ramen för den kvalitativa ansatsen är en kvalitativ innehållsanalys (Denscombe, 2016, s. 392–394; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148). Innehållsanalysen kompletteras med svenskämnesdidaktisk teori, i form av Malmgrens (1996) svenskämnes-traditionsteori, och litteraturdidaktisk teori, utgörandes av Rosenblatts (1938) och McCormicks (1994) olika läsarorienterade teoretiska perspektiv och begrepp. Dessa teoretiska perspektiv utgör verktyg för min tolkning av resultaten, utgörandes av de teman, eller mönster, innehållsanalysen resulterar i. Teorin använder jag även för att diskutera studiens resultat.

En kvalitativ innehållsanalys är en av de mest använda kvalitativa metoderna vid kvalitativ analys av olika texter, och kan tillämpas på de flesta texter och texter som har olika modaliteter såsom skrift, ljud och bild (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148; Denscombe, 2016, s. 392). Utifrån att studiens intresse är att jämförande undersöka uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker bedömde jag att denna metod var lämplig. Läroboken betraktar jag i denna studie

som en specifik typ av text, vilket har utvecklats i bakgrunden, och de syften för litteraturstudiet som uttrycks måste sökas i dessa texter, som alltså utgör det empiriska materialet (Selander, 2011, s. 68–71).

Vidare bedömde jag att det systematiska och stegvisa arbetssättet i innehållsanalysen medförde fördelar för att identifiera olika mönster eller teman gällande uttryckta syften för litteraturstudiet, och därefter tolka dem (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148). I min studie sökte jag som tidigare nämnt de uttryckta syftena för litteraturstudiet i det empiriska materialet och det fanns ingen avsikt att söka underförstådda meningar bakom språket i texten eller vad författaren implicit avsett med olika formuleringar, utan mer konkreta kommunikationsaspekter i form av uttryckta syften söktes (Denscombe, 2016, s. 393–394). Utifrån detta bedömde jag således att en kvalitativ innehållsanalys var att föredra före exempelvis en hermeneutisk analys, fenomenologisk analys, eller diskursanalys (Fejes & Thornberg, 2019).

I genomförandet av den kvalitativa innehållsanalysen antog jag också en induktiv-kvalitativ ansats (Fejes & Thornberg, 2019, s. 23–24). Med detta avses att jag sökte de uttryckta syftena för litteraturstudiet i det empiriska materialet, läroböckerna, vilka kategoriserades in i kategorier och sedan i olika teman efter att de uttryckta syftena, utgörandes meningsbärande enheter, hade identifierats. Först efter att de uttryckta syftena hade identifierats, kategoriserats och tematiserats använde jag teorin för att tolka temana av uttryckta syften.

Tillvägagångssättet för den kvalitativa innehållsanalysen och genomförandet av studien beskrivs utförligare i avsnittet *Tillvägagångssätt*.

### **6.3 Etiska överväganden**

Vid påbörjandet av denna studie, under dess genomförande och vid dess slutställande har jag gjort olika etiska överväganden. Utifrån att den föreliggande studien utgörs av en läromedelsstudie som undersöker fyra läroböcker och inga personer har deltagit eller personuppgifter använts i studien bedömde jag att studien inte aktualiserade en ansökan till *Forskningsetiska nämnden* vid *Högskolan Dalarna* eller *Etikprövningsnämnden*. Studien bedömdes också uppfylla de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2017) tagit fram.

Jag bedömde emellertid att studien aktualiserade Vetenskapsrådets (2017, s. 25–28) allmänna principer om kvalitet och tillförlitlighet. En studie ska enligt dessa allmänna principer ha ett tydligt syfte samt intressanta frågor som är klart formulerade. De olika förutsättningarna och utgångspunkterna för studien ska också förklaras tydligt och motiveras. Vidare ska den valda metoden förklaras, motiveras och användas strukturerat samt korrekt, samtidigt som det bör visas att frågeställningarna kan besvaras med hjälp av metoden. Studien ska även i sin helhet genomföras samt redovisas strukturerat och noggrant. Det framgår även att vetenskaplig originalitet och nyskapande är viktigt, samt att studien förhåller sig till tidigare genomförd forskning.

I genomförandet av studien har jag strävat efter att åtfölja samtliga av dessa principer. Genomgående har studien presenterats och genomförts med noggrannhet,

öppenhet, genomskinlighet, objektivitet eller bekräftelsebarhet, klarhet och saklighet som ledord (Denscombe, 2016; Larsen, 2018). Syftet och frågeställningarna bedömde jag vara tydliga, intressanta och undersökningsbara. Metoden har redovisats för utförligt och valts utifrån olika förutsättningar som också redovisats för. Genomförandet av metoden och studien i sin helhet har också skett utifrån min bästa förmåga att upprätthålla vetenskaplig objektivitet för kvalitativa studier, saklighet, korrekthet och noggrannhet.

När det gäller tillförlitligheten eller kvaliteten i studien tar avsnittet *Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet* upp detta djupare. De olika begränsningar och förutsättningar som gäller för studien redovisas där tydligt och utförligt (Vetenskapsrådet, 2017, s. 28). Genomförandet av studien och metoden med dess analys och tolkning har skett systematiskt, strukturerat och noggrant. I genomförandet av studien har jag genomgående eftersträvat öppenhet, genomskinlighet, objektivitet och saklighet, och jag drar inga alltför långtgående slutsatser utifrån resultaten för studien. Samtliga resultat som kommit fram i studien har också presenterats och inga resultat har således undvarats av något skäl.

## 6.4 Tillvägagångssätt

Jag har genomfört den kvalitativa innehållsanalysen genom analys i olika steg. Dessa steg för innehållsanalys har hämtats från de steg Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 147–148, 163–164) samt Denscombe (2016, s. 392–393) tar upp för innehållsanalys. De olika stegen och hur jag genomfört dem redovisas i det följande.

*Steg 1:* Först avgränsade jag materialets texter, utifrån de kriterier som redovisas i avsnitten *Avgränsning* samt *Material*, vilka jag sedan läste igenom en gång för att få en överblick och bekantskap med läroböckernas texter. I detta steg skedde ingen explicit analys eller tolkning, utan syftet var att just öka kännedomen om materialet för mig som författare inför den kommande analysen och tolkningen.

*Steg 2:* I detta steg påbörjade jag analysen genom att läsa igenom materialets texter systematiskt och noggrant. Först behandlades läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, och sedan analyserades läroboken *Insikter i svenska 1*, varpå *Svenska impulser 1* och sedan *Språket och berättelsen 1* följde. Jag läste och analyserade varje lärobok från första sidan av de avgränsade avsnitten till den sista sidan. Detta innebär alltså att jag behandlade varje lärobok en åt gången och det skedde ingen omväxlande läsning eller analys av läroböckerna. En central anledning till detta var för att jag skulle kunna rikta uppmärksamheten mot ett material åt gången och därmed minimera potentiella felaktigheter eller misstag i analysen av materialet.

Under genomläsningen och analysen i detta steg sökte jag efter uttryckta syften för litteraturstudiet, vilka dokumenterades i ett separat dokument under hela analysförfarandet för respektive bok. Varje bok fick således en separat genomläsning, analys och dokumentation för att i detta stadi inte blanda ihop de olika läroböckernas uttryckta syften för litteraturstudiet. Detta steg genererade därmed meningsbärande enheter i form av uttryckta syften för litteraturstudiet som kunde bestå av några ord, delar av meningar, hela meningar eller stycken.

*Steg 3:* I det tredje steget kodade jag de identifierade meningsbärande enheterna och gav dem en innebörd eller betydelse utifrån frågan: vad handlar dessa meningsbärande enheter om?

*Steg 4:* Efter att de meningsbärande enheterna hade kodats kondenserade jag dessa till olika kategorier. De olika meningsbärande enheterna, i form av uttryckta syften för litteraturstudiet, som hade samma innebörd kunde således sammanställas under samma kategorier. Sammanställningen av kategorier kan därmed förstås som identifierandet och tolkandet av mönster gällande de uttryckta syftena.

*Steg 5:* I detta steg tematiserade jag kategorierna. Jag behandlade nu läroböckerna som två delar av en helhet. Läroböckerna som var inriktade mot yrkesprogram utgjorde en del och läroböckerna som var inriktade mot högskoleförberedande program en del. För skapandet av teman sökte jag mönster i de formulerade kategorierna, vilka således kan ses som sammanfattande beteckningar av kategorierna och därmed mönster av uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna.

*Steg 6:* I detta steg läste jag igenom materialet ännu en gång för att kontrollera ifall något inte hade uppmärksamats eller kunde tolkas på annat sätt.

*Steg 7:* I detta steg jämförde jag temana för uttryckta syften, som genererats genom undersökningsprocessen, mellan läroböckerna som var inriktade mot yrkesprogram och läroböckerna som var inriktade mot högskoleförberedande program. Detta för att utröna likheter och skillnader gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program.

*Steg 8:* I detta steg redovisade jag resultatet utifrån studiens frågeställningar och syfte. I samband med detta tolkade jag resultaten för studien utifrån den presenterade teorin.

Innehållsanalysen har jag således använt för att systematisera materialet och urskilja teman, utgörandes mönster av uttryckta syften för litteraturstudiet. Dessa har jag sedan tolkat med hjälp av svenskämnesdidaktiska och litteraturredaktiska teoretiska perspektiv, som redogjorts för tidigare. Detta innebär att teorin fungerade som tolkningsverktyg av temana. Studiens analysförfarande och metod kan således förstås som empiridriven, och teorin som fungerade som stöd i tolkningen av resultaten.

I resultatdiskussionen ställde jag också resultaten i förhållande till läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011) samt ämnes- och kursplanen för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Mer specifikt ställdes resultaten i förhållande till de övergripande målen i läroplanen, ämnesplanens avsnitt "Ämnets syfte" samt målen för svenskämnet, och betygskriterierna för kursen *Svenska 1* i kursplanen. Detta för att utröna huruvida de uttryckta syftena för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program är förankrade i styrdokumentet och om det finns skillnader och/eller

likheter mellan läroböckerna som riktar sig mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program.

#### 6.4.1 Avgränsning

För att uppnå studiens syfte har jag gjort en avgränsning utifrån olika kriterier. De urvalskriterier som använts för urvalet av material redovisas i materialavsnittet, medan i det följande redovisas övriga avgränsningar för studien.

En första avgränsning är att studien rör sig inom den nu aktuella gymnasieskolan, *Gymnasieskolan 2011* och den nu gällande läroplanen *Gy 2011* (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011d). Detta innebär således att enbart material, i form av läroböcker, som är framtagna för *Gy 2011* har undersökts i studien. Den huvudsakliga anledningen till detta är att en slutsats från min tidigare systematiska litteraturstudie (Eriksson, 2023) var att det behövs vidare forskning som jämför svenskämnet och specifikt litteraturstudiet eller litteraturundervisningen mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program inom den nu aktuella gymnasieskolan. Forskningen visade sig bristande när det kommer till detta och min föregående studie kunde inte visa något om läromedel och enbart tendenser när det gäller den nu aktuella gymnasieskolan. En annan anledning till denna avgränsning är att vetenskaplig kunskap behövs inom dagens gymnasieskola för att kunna förstå och förklara de företeelser som sker i dag och påverkar elever, lärare, skolan och samhället just nu. Denna studie är också aktualiserad av kommande förändringar av svenskämnet och andra behörighetsgrundande ämneskurser som kommer HT 2023 samt den kommande ämnesbetygsreformen för gymnasieskolan som är planerad 2025 (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023a; Skolverket, 2023f). En djupare förklaring av dessa förändringar har getts i bakgrunden.

En andra avgränsning är att studien fokuserar kursen *Svenska 1* (Skolverket, 2011a). Anledningen till detta är att i nuläget (VT 2023) och från genomförandet av gymnasiereformen 2011 har *Svenska 1* utgjort en gymnasiegemensam kurs för både yrkesprogram och högskoleförberedande program (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011c). Även om de kommande förändringarna innebär att även *Svenska 2* och *Svenska 3* kommer läsas inom ramen för yrkesprogrammen har inte detta varit fallet och det är inte fallet i nuläget heller (Skolverket, 2011c; Skolverket, 2023a). För att kunna jämföra uttryckta syften för litteraturstudiet i ett urval läroböcker mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program bedömde jag således att detta bör ske inom en och samma kurs som läses av båda programgrupperna, vilket således motiverade valet av avgränsningen till kursen *Svenska 1* för studien.

En tredje avgränsning handlar om att läroböckerna som undersökts skulle vara riktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program, och inte mot specifika program såsom byggprogrammet eller naturvetenskapsprogrammet. Denna avgränsning har skett utifrån syftet för studien. Om läroböcker som valts varit inriktade mot specifika program skulle potentiellt sett olika nyanseringar föreligga mellan programmen, vilket skulle medföra att syftet för studien inte kunde uppnås. Ett sådant urval skulle möjligtvis leda till fler nyanseringar mellan olika program inom de två programgrupperna, men det hade emellertid inte varit möjligt inom ramen för de tids- och omfattningskrav som denna studie är genomförd inom. Därtill har de flesta läroböcker som jag sökt fram varit antingen inriktade mot yrkes-

program, högskoleförberedande program eller generellt inriktade mot samtliga program. Detta är ett tecken på att programspecifika läroböcker i svenskämnet inte finns i särskilt stor utsträckning, vilket således bör antas kunna tyda på att de inte heller används i någon större utsträckning. En sådan specificitet hade således inte, enligt min bedömning, varit lika förankrad i den praktiska undervisningsverkligheten och därmed inte lika vetenskapligt värdefull som en jämförelse mellan läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program som två helheter.

## **6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Reliabilitet innefattar i vilken utsträckning resultaten för en undersökning blir konsekvent samstämmiga vid återupprepade mätningar av ett specificerat och beständigt fenomen vid användandet av samma mätmetod (Bryman, 2011, refererad i Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 103). Ett annat sätt att förklara reliabilitet på är att det handlar om noggrannhet i undersökningsprocessen och pålitlighet i undersökningens resultat och slutsatser (Larsen, 2018, s. 131). Vid kvantitativa studier kan reliabiliteten säkras genom att återupprepade undersökningar genomförs av samma fenomen och med samma metod av olika forskare vid olika tidpunkter. Om de olika undersökningarna genererar samma resultat är reliabiliteten hög. Emellertid är det svårare att säkerställa en hög reliabilitet i kvalitativa undersökningar, som min studie utgör, eftersom kvalitativa metoder innefattar i regel många olika tolkningar av de studerade fenomenen.

I kvalitativa undersökningar knyts reliabilitet ofta till trovärdighet, vilket också är viktigt för studiens validitet (Larsen, 2018, s. 131; Fejes & Thornberg, 2019, 275–276). För att säkerställa att min studie upprätthöll en hög reliabilitet har jag således konsekvent eftersträvat stärkande av trovärdighet i undersökningen (Larsen, 2018, s. 131). För att upprätthålla en hög trovärdighet, och därmed reliabilitet, har datainsamlingen skett systematiskt utifrån det vetenskapligt normativa förfaringsättet som finns etablerat för innehållsanalys som metod, som föreslås av bland andra Denscombe (2016, s. 392–393) och Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 147–148, 163–164). Förfaringsättet har jag också presenterat och beskrivit med genomskinlighet och noggrannhet som ledord, vilket även är stärkande av reliabiliteten (Larsen, 2018, s. 131). För att ytterligare stärka reliabiliteten har jag genomfört datainsamlingen och behandlingen av data utifrån metoden, samt analys och tolkning med noggrannhet och utifrån ett systematiskt förfaringsätt.

Jag har också presenterat resultatet med hög objektivitet, förstått som bekräftelsebarhet, och den detaljrikedom som studiens omfattning och metod utifrån min bedömning tillåtit (Denscombe, 2016, s. 414). Med bekräftelsebarhet avses att jag som genomfört studien inser att ”jaget” spelar roll för tolkningen och genomförandet av studien, utifrån vilket jag har distanserat mig från sådant som värderingar och övertygelser, och förhållit mig neutral och objektiv i den utsträckning jag kunnat under tiden jag ägnat mig åt denna undersökning. Därtill har jag närmat mig empirin och insamlade data med ett öppet sinne, beaktat alla data och förhållit mig kritisk till mina tolkningar, samt utforskat olika tolkningar av empirin eller insamlade data genomgående i undersökningsprocessen.



Reliabilitet kan också förstås i termer av tillförlitlighet eller pålitlighet (Denscombe, 2016, s. 411–412). Detta handlar för kvalitativa studier om huruvida om någon annan genomförde studien skulle få samma resultat. För att möjliggöra en sådan bedömning krävs således att de olika beslut och procedurer som skett i undersökningsprocessen visas så att dessa kan bedömas av andra forskare. På ett sätt ersätter detta således möjligheten att upprepa forskningen som kvantitativa studier möjliggör. Detta hänger också ihop med studiens genomskinlighet (Larsen, 2018, s. 130–132). I studien har jag utförligt redogjort för metoder, analys och olika beslut, urval, urvalskriterier och avgränsningar, samt tillvägagångssättet för genomförandet av studien. Utifrån detta går det att bedöma studiens pålitlighet eller tillförlitlighet. Utifrån det som ovan redogjorts för om reliabilitet är också min bedömning att studiens pålitlighet eller tillförlitlighet är god.

Validitet är också en viktig aspekt för en studies vetenskapliga kvalitet och handlar i kvalitativa studier om i vilken grad det som ska undersökas faktiskt undersöks, och kan specificeras som bekräftbarhet, trovärdighet och överföringsvärde (Larsen, 2018, s. 129–130). Med bekräftbarhet avses huruvida en har underlag att bekräfta forskningsrönen och de slutsatser som dras i studien utifrån den data som samlats in. Trovärdighet har redan förklarats, men kan koncist uttryckt avseende validitet beskrivas som att de tolkningar som görs är giltiga för den verklighet som har studerats.

I min studie har jag kunnat uppnå syftet och besvara frågeställningarna genom den använda metoden, vilket också har skett. Den empiri som jag har använt och data som jag insamlat, analyserat, sammanställt och tolkat har också gett underlag för de resultat som jag presenterar och de slutsatser som jag drar (Fejes & Thornberg, 2019, s. 276; Denscombe, 2016, s. 410–416; Larsen, 2018, s. 129–130). Alla resultat i studien och de slutsatser jag gjort är förankrade i empirin, och teorin har använts för att tolka resultaten. För diskussionen av resultaten och slutsatser har jag även använt tidigare forskning och teorin som stöd, men samtligt har varit grundligt förankrat i empirin. De tolkningar som jag gjort har skett utifrån empirin med stöd av teori som redovisats i studien. I min analys och tolkning har objektivitet präglat processen. Eftersom det är omöjligt att vara helt objektiv i en tolkande forskningsprocess, ska detta förstås som bekräftelsebarhet, där ett öppet sinne och beredskap att överväga olika förklaringar eller alternativ har präglat förfaringssättet (Denscombe, 2016, s. 413–416). Tillsammans stärker detta studiens bekräftbarhet och trovärdighet.

Att studien följer det vetenskapligt normativa förfaringssättet för innehållsanalys, som föreslås av bland andra Denscombe (2016, s. 392–393) och Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 147–148, 163–164), genomförandet har redogjorts för med genomskinlighet, noggrannhet, vetenskaplig ärlighet och god forskningssed som ledord stärker validiteten. Därtill utifrån att alla tolkningar bottnat i empirin och gjorts med stöd av teorin, att studien uppfyller en hög reliabilitet, samt hög bekräftbarhet och trovärdighet är min uppfattning att studien uppvisar en god validitet.

När det gäller den externa validiteten i form av överföringsvärde eller generaliserbarhet, d.v.s. i vilken utsträckning resultaten för studien rimligen kan generaliseras att gälla hela det reella och konkreta sammanhang som urvalet för undersökningen ingår i, kan denna emellertid problematiseras (Denscombe, 2016,

s. 412–413; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 100; Fritzell, 2009; Larsen, 2018, s. 129). Omfattningen av urval som studien bygger på, d.v.s. fyra läroböcker, och urvalets representation för den totala mängden läroböcker som finns är tillräckligt för att besvara studiens syfte och frågeställningar, men är svagt för att statistiskt generalisera. Utifrån att det rör sig om en kvalitativ studie bör dock konstateras att det är orimligt att generalisera resultaten för studien utifrån ett statistiskt perspektiv (Denscombe, 2016, s. 412–413). Snarare bör studiens resultat och slutsatser bedömas utifrån samma principer som andra kvalitativa studier, och i stället bör frågan om i vilken utsträckning resultaten skulle kunna överföras till andra jämförbara fall fokuseras. Detta konkretiserar studiens överförbarhet.

Urvalet är fyra läroböcker, vilket sett till mängden läroböcker som finns inte är särskilt omfattande. Emellertid har jag tydligt redovisat för läroböckerna gällande sådant som exempelvis inriktning, typ av lärobok, avsnitt som undersökts, och kurs, vilket är relevanta detaljer för att kunna bedöma i vilken utsträckning resultaten för studien är överförbara till andra jämförbara fall (Denscombe, 2016, s. 412–413). De resultat som studien genererat har jag också diskuterat i förhållande till tidigare forskning och teori. Jag har inte heller dragit några långtgående eller orimliga slutsatser utifrån studiens resultat. Som helhet hade dock också överförbarheten ökat om urvalet varit större och fler läroböcker utifrån samma urvalskriterier hade undersökts. Utifrån den mängd- och tidsomfattning som förelåg har detta emellertid inte varit möjligt. Min helhetsbedömning utifrån detta är att jag givit tillräckligt med relevanta detaljer för att studiens överförbarhet ska kunna bedömas, i form av tillämpligheten av studiens resultat på likartade läroböcker, men att en statistisk generaliserbarhet är svag. För att stärka studiens resultat och slutsatser behövs således korroborerande studier.

## **6.6 Material**

I detta avsnitt redovisas urvalskriterierna för de undersökta läroböckerna och urvalet av läroböcker. Sedan presenteras de utvalda läroböckerna för undersökningen.

### **6.6.1 Urvalskriterier och urval**

En ofta använd urvalsprincip vid läromedelsstudier är att undersöka de mest efterfrågade, och därmed antaget utbredda använda, läromedlen vid tidpunkten för genomförandet av studien (Dahl, 2015, s. 22). Detta är i dagsläget en svår urvalsprincip sett till den uppsjö av läromedel som finns på marknaden. I min studie undersöker jag läroböcker och även när det gäller dessa finns det ett stort utbud. Att urskilja vilka läroböcker som är mest efterfrågade skulle möjligtvis kunna ske genom att ta fram statistik om försäljningsuppgifter från de olika läromedelsförlag som säljer läroböcker för gymnasieskolan och svenskämnet. Dahl (2015, s. 22) påpekar dock att det kan vara svårt att få tag på sådana uppgifter från läromedelsförlag, och att ta fram detta och grunda urvalet på det är således enligt min bedömning problematiskt. De urvalsprinciper som jag använt för läroböcker i denna studie har därmed varit andra. I stället för att göra anspråk på att undersöka de statistiskt sett mest efterfrågade läroböckerna har urvalet bottnat i syftet för studien, mina erfarenheter av användande av läroböcker i undervisning i svenska på gymnasiet samt de, utifrån Dahl (2015, s. 22), etablerade och stora läromedelsförlagens utbud.

Urvalet av läroböcker för studien har först och främst bottnat i syftet för studien. Utifrån syftet måste läroböckerna uppfylla vissa kriterier. Det måste vara läroböcker som är inriktade mot kursen *Svenska 1* på gymnasiet och inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program, inom ramen för *Gymnasieskolan 2011* och *Gy 2011* (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011c). Utifrån detta urvalskriterium har sedan tagits i beaktning vilka läromedelsförlag som är stora och väletablerade, vilka således kan antas producera läroböcker som är utbredd använda. Dessa bedömde jag utifrån Dahls (2015, s. 22) forskning vara Gleerups, Natur & Kultur, Liber, Studentlitteratur och Sanoma Utbildning. Detta har jag också baserat på läromedelsförlagens utbud utifrån förlagens hemsidor, förekomsten av läroböcker i skolor jag på olika sätt varit verksam inom eller i kontakt med, och annan tidigare forskning (Dahl, 2010; Gleerups, 2023a; Liber, 2023a; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016; Natur & Kultur, 2023a; Sanoma Utbildning, 2023a; Studentlitteratur, 2023a). Till detta har erfarenheter från VFU-skolors användande av läroböcker i svenskämnet lagts. Ett bortfall av andra läroböcker som inte utges av större förlag har således skett. Detta är emellertid en nödvändig avgränsning och för att öka studiens aktualitet i förhållande till verkliga undervisningssammanhang har jag valt dessa läroböcker utifrån att de kan antas användas i betydande omfattning.

I denna studie undersöker jag enbart läroböcker som utgör grund- eller basläroböcker för svenskämnet, d.v.s. läroböcker vars innehåll huvudsakligen riktar sig mot kursmålen för en svensk kurs och ska täcka den kurs den är inriktad mot, i detta fall kursen *Svenska 1* (Dahl, 2015, s. 22–23; Lilja Waltå, 2016, s. 61; Skolverket, 2011a). Olika former av extramaterial till läroböckerna undersöks således inte. Detta har varit ett urvalskriterium och är primärt grundat på omfattningen av denna studie som inte tillåter undersökning av ett alltför brett eller omfattande material utifrån tids- och omfattningsskäl för arbetet. Därtill ska basläroböcker rikta sig mot och täcka en hel kurs, vilket är relevant utifrån avgränsningen av studien till kursen *Svenska 1* och för uppnåendet av studiens syfte. Utifrån erfarenheter av svenskundervisning i gymnasieskolan på tre olika gymnasieskolor och flera olika gymnasieprogram är även läroböcker som utgör basläroböcker vanliga och används i betydande utsträckning. Viktigt att konstatera är således att denna studie genom detta urval inte kan täcka samtliga uttryckta syften för litteraturstudiet som elever möter i gymnasieskolan och kursen *Svenska 1*. Däremot kan studien bidra med kunskap om vilka uttryckta syften för litteraturstudiet som elever möter i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program för kursen *Svenska 1*, samt vilka skillnader och likheter som finns avseende detta mellan dessa två programgrupper.

För studien har enbart tryckta, även betecknade fysiska eller analoga, läroböcker använts som undersökningsmaterial. Genom detta urvalskriterium har alla former av digitala läroböcker exkluderats, vilket således utgör ett bortfall för studien. Detta val grundar sig i flera aspekter. Först och främst finns statistik som visar på det tryckta läromedlets fortsatta användning i skolan (Läromedelsföretagen, 2022). Exempelvis enligt statistik från *Läromedelsföretagen* utgjorde tryckta läromedel 2021 omkring 30 procent av de sålda läromedlen, digitala omkring 15 procent och resterande 55 procent utgjorde läromedel som kombinerade digitala och tryckta former (Läromedelsföretagen, 2022). Ytterligare en anledning till att tryckta läroböcker har studerats är att jag i samtliga VFU-skolor har hos majoriteten av

svensklärare stött på tryckta läroböcker som läromedel för svenskundervisningen och dess litteraturstudium. Annan forskning behandlar också tryckta läroböcker och bedömer de som aktuella (bland annat: Dahl, 2010; Dahl, 2015; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). I slutändan har också valet grundat sig på omfattningen för studien. Att både studera digitala och tryckta läroböcker eller kombinerade sådana hade varit för omfattande för denna studie.

De avsnitt som undersöks i de olika utvalda läroböckerna har jag också bedömt omfatta litteraturstudiet. Urvalet av dessa avsnitt bottnar i läroböckernas egna uppdelningar av svenskämneskursen *Svenska 1* i olika delar, där litteratur eller läsning är återkommande sådana avsnitt. I den föreliggande studien har jag använt mig av det vidgade textbegreppet, vilket framkommer i ämnesplanen för svenskämnet och kursplanen för kursen *Svenska 1* där b.l.a. film, teater och andra medier tas upp (Skolverket, 2011a). Med det vidgade textbegreppet avses att texter kan innefatta andra modaliteter än skrift eller verbalspråk, såsom bild och ljud (Björkvall, 2019, s. 7–8). Utifrån detta har avsnitt som omfattar texter utifrån det vidgade textbegreppet och som är direkt knutna till litteraturstudiet, exempelvis när film ingår i litteraturavsnitten i läroböckerna, också analyserats. Bilder, illustrationer eller motsvarande som inte utgör skriftspråk i läroböckerna har dock inte analyserats, utan det vidgade textbegreppet har använts för urvalet av avsnitt i läroböckerna som analyserats.

Utifrån de olika urvalskriterierna, förutsättningarna, avgränsningarna och valen som redovisats ovan skedde urvalsprocessen genom att jag sökte efter läroböcker på de olika hemsidorna för förlagen *Gleerups* (2023a), *Natur & Kultur* (2023a), *Liber* (2023a), *Studentlitteratur* (2023a) och *Sanoma Utbildning* (2023a). Utifrån de redovisade urvalskriterierna valde jag sedan ut fyra läroböcker för studien, vilka redovisas för i följande avsnitt.

### 6.6.2 Utvalda Läroböcker

*Svenska impulser för yrkesprogrammen* är författad av Carl-Johan Markstedt och utgiven 2012 av förlaget *Sanoma Utbildning*. Läroboken ingår i läromedelsserien *Svenska impulser* som är en heltäckande läromedelsserie för gymnasiet svenskämne och har läroböcker som täcker de olika svenskкурserna för gymnasiet (Sanoma Utbildning, 2023b). Läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen*, som används i denna studie, är en tryckt bok (analog). Läroboken är inriktad mot yrkesprogram, vilket framgår på bokens baksida och av titeln (Markstedt, 2012). Det framgår även i beskrivningen av lärobokens innehåll att den är riktad mot yrkesprogrammen. Detta utifrån sådana beskrivningar som att det finns uppgifter som låter eleverna ”utforska den valda yrkesinriktningen” samtidigt som olika kursmoment tränas, att det finns texter som ”anknyter till yrkeslivet”, och innehållet av temat *Yrkesliv* i boken (Markstedt, 2012; Sanoma Utbildning, 2023c).

När det gäller litteraturstudiet beskrivs läroboken som innehållandes ”skönlitterära texter” och att texterna har ”valts med omsorg” (Sanoma Utbildning, 2023c). Vissa texter ska anknyta till yrkeslivet, vilket dock särskilt ska gälla sakprosatexterna. Läroboken ska täcka kursen *Svenska 1* och beskrivs som tagandes ett ”helhetsgrepp om svenskкурsen” och det ska finnas ”fylliga och inspirerande kapitel om muntlig

och skriftlig framställning, språk, litteratur och film, allt inom ramen för en tydlig struktur” (Markstedt, 2012).

Läroboken är strukturerad i fem olika block som kompletteras med ett avsnitt betecknat *Grammatiköversikt* (Markstedt, 2012). Dessa olika block behandlar olika moment i kursen *Svenska 1* och det finns även tre teman i boken, *Yrkesliv*, *Film* och *Språk*. Eftersom denna studie undersöker uttryckta syften för litteraturstudiet undersöks enbart de sidor i läroboken som direkt kan knytas till litteraturstudiet. I denna lärobok utgör det blocket *Den sköna litteraturen* och det därpå följande temaavsnittet *Film*. Detta utgör sidorna 108 till och med 185 i den första upplagan och första tryckningen av läroboken som utgavs 2012.

***Svenska impulser 1*** är författad av Carl-Johan Markstedt och Sven Eriksson samt utgiven av förlaget *Sanoma Utbildning* 2017. Läroboken utgör den andra upplagan, är en tryckt (analog) bok, och ingår i samma läromedelsserie som *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Läroboken riktar sig inte explicit specificerat till yrkesprogram eller högskoleförberedande program (Sanoma Utbildning, 2023d). Emellertid utgör den en lärobok för samma kurs, *Svenska 1*, och ingår i samma läromedelsserie, *Svenska impulser*, som läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. I läromedelsserien finns också enbart dessa två basläroböcker för kursen *Svenska 1* (Sanoma Utbildning, 2023b). Utifrån detta har denna lärobok valts som undersökningsmaterial för denna studie. Det är enligt min bedömning intressant och förenligt med min studies syfte att undersöka dessa två läroböcker som är producerade av samma förlag, ingår i samma läromedelsserie och är utformade för samma kurs utifrån att en av läroböckerna är specifikt riktad mot yrkesprogram och den andra kontrasteras mot denna. I studien behandlar jag utifrån detta *Svenska impulser 1* som en lärobok inriktad mot högskoleförberedande program.

Gällande litteraturstudiet beskrivs läroboken som undervisande eleverna i ”strategier för läsning av skönlitteratur”, och innehåller ett block kallat *Berättelser omkring oss*, som är knutet till litteraturstudiet (Sanoma Utbildning, 2023d). I detta block ska eleverna få möta olika genrer av skönlitteratur samt ges ”strategier och verktyg för läsning, diskussion och analys av skönlitteratur” (Sanoma Utbildning, 2023d).

Läroboken är uppbyggd av fyra block, vilka behandlar olika delar av kursen *Svenska 1* och som är indelade i olika kapitel (Markstedt & Eriksson, 2017). Blocken är: *Ordet är ditt*, *Berättelser omkring oss*, *Skrivandets hantverk* samt *Olika sidor av språket*, vilka kan knytas till ämnesinnehållet, tal och muntlig framställning, litteratur och läsning, skrivande, samt språk. Utifrån att denna studie undersöker uttryckta syften för litteraturstudiet undersöks blocket *Berättelser omkring oss* och dess ingående kapitel, eftersom dessa kan kopplas till litteraturstudiet. Detta utgör sidorna 42 till och med 111. Till detta hör även en resursdel bestående av mallar och matriser, som det hänvisas till inom ramen för sidorna 42–111. Denna del innehåller sidor som är direkt knutna till litteraturstudiet och som således också undersöks i studien. Detta är sidorna 276–277, 279 och 284.

***Språket och berättelsen 1*** är en lärobok författad av Linda Gustafsson samt Uno Wivast och utgiven 2017 av förlaget *Gleerups*. Läroboken ingår i läromedelsserien *Språket och berättelsen* som är en läromedelsserie i svenska för gymnasiet

högskoleförberedande program och som täcker kurserna *Svenska 1–3* (Gleerups, 2023b). Läroboken *Språket och berättelsen 1* som används i denna studie är en tryckt bok (analog) och beskrivs på förlagets hemsida som ett läromedel för gymnasiekursen *Svenska 1* (Gleerups, 2023c). Läroboken är explicit inriktad mot högskoleförberedande program, vilket framgår i beskrivningen av läroboken på förlagets hemsida (Gleerups, 2023c).

Läroboken beskrivs gällande litteraturstudiet som kombinerades ”det bästa av två världar”, med vilket den ena delen avses ”skönlitterära texter som väcker elevernas läslust och tränar läsningen” (Gleerups, 2023c). Läroboken beskrivs också som innehållandes ”klassiska teman”, ”skönlitteratur” och ”varierande uppgifter som tränar läsförståelse”, samtidigt som lärobokens temadel beskrivs som en ”utmärkt ingång” till ”elevernas läslust” (Gleerups, 2023c).

Läroboken är strukturerad i två delar, en temadel och en momentdel, med olika kapitel (Gustafsson & Wivast, 2017). Temadelen utgörs av olika skönlitterära texter och uppgifter till dessa. Denna temadel är uppdelad i fyra avsnitt som fokuserar olika teman för läsning, vilka är *Möten och Avsked*, *Mod och Styrka*, *Lek och Allvar*, samt *Verklighet och Fiktio*n. Momentdelen innehåller å sin sida olika kapitel som behandlar olika delar av innehållet i *Svenska 1*. Eftersom studien undersöker uttryckta syften för litteraturstudiet undersöks hela temadelen, som aktualiserar svenskämnet litteraturstudium, och kapitlet som är riktat mot litteratur i läroboken. Detta rör sig om sidorna 5 till och med 111, för temadelen, samt kapitlet *Förstå och tolka*, utgörandes sidorna 225 till och med 281.

***Insikter i svenska 1*** är en lärobok som är författad av Fredrik Harstad och Iben Tanggaard utgiven år 2011 av förlaget *Gleerups*. Denna lärobok är en tryckt (analog) bok och ingår i läromedelsserien *Insikter i svenska* som täcker gymnasiet svenskkurser *Svenska 1–3* och inriktar sig mot både yrkesförberedande- och studieförberedande program (Gleerups, 2023d; Gleerups, 2023e). På bokens baksida står det att den täcker hela kursen *Svenska 1* för de yrkesförberedande programmen (Harstad & Tanggaard, 2011). Förlaget använder således de inom *Lpf 94* använda beteckningarna för de i dag motsvarande yrkesprogram respektive högskoleförberedande program både på sin hemsida och på baksidan av läroboken (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 2006; Skolverket, 2011b). Dock används yrkesprogram respektive högskoleförberedande program som beteckning på delar av hemsidan när det skrivs om läroböckerna (Gleerups, 2023d; Gleerups, 2023e). Det specificeras emellertid att det gäller svenskämnet ämnesplan för *Gy 2011* och således antas att de äldre beteckningarna i sammanhanget kan ses som synonyma för de nyare (Gleerups, 2023d; Gleerups, 2023e; Harstad & Tanggaard, 2011). När det gäller läroböckerna för kurserna *Svenska 2–3* beskrivs dessa även passa för högskoleförberedande program, medan läroboken för *Insikter i svenska 1* är inriktad mot yrkesprogram (Gleerups, 2023d; Gleerups, 2023e).

Läroboken beskrivs på dess baksida som täckandes *Svenska 1* för yrkesprogram, eller yrkesförberedande program, enligt ämnesplanen för svenskämnet för *Gy 2011* (Harstad & Tanggaard, 2011). Läroboken är uppbyggd av fem kapitel utgörandes av fem teman, vilka är *Tala, Skriva, Läsa, Tre teman*, och *Språksociologi*. Dessa teman är samtliga indelade i tre avsnitt vardera. På hemsidan eller lärobokens

baksida finns det inget specifikt som beskrivs gällande litteraturstudiet annat än att boken innehåller litteratur (Gleerups, 2023e; Harstad & Tanggaard, 2011).

Den del av läroboken som undersöks är temana *Läsa* och *Tre teman*, vilket utgör sidorna 108 till och med 203 (Harstad & Tanggaard, 2011). Inom dessa teman finns också avsnitten *Läsa kritiskt* samt *Sakprosa*, som tillsammans utgör sidorna 110–137. Dessa har också undersökts i studien, eftersom de utgör en del av ett kapitel som kan kopplas till litteraturstudiet och litteraturstudiet berörs på olika textställen inom dessa avsnitt.

I dagsläget (VT 2023) har förlaget upphört med utgivningen av den tryckta (analog) versionen av läroboken *Insikter i svenska 1* och ger endast ut den digitala versionen (Gleerups, 2023e). Emellertid undersöks den tryckta versionen utifrån att denna studie behandlar tryckta läroböcker, läroboken har i tryckt version använts på skolor jag genomfört min VFU på eller på andra sätt varit i kontakt med under mina studier till ämneslärare på gymnasiet, och den tryckta versionen slutades enbart nyligen säljas av förlaget (Gleerups, 2023e). Den tryckta och digitala versionen har även ett likartat innehåll utöver extramaterialet (Gleerups, 2023f). Av dessa anledningar och tidigare förklaringar till valet av tryckta läroböcker har således den tryckta versionen undersökts i denna studie.

## **7. Resultat och analys**

I detta kapitel redovisas resultatet för studien. Resultatpresentationen är strukturerad utifrån studiens frågeställningar, och byggs upp av olika teman som konstituerar de mönster av uttryckta syften för litteraturstudiet som funnits genom innehållsanalysen av läroböckerna. I detta avsnitt tolkas också resultatet utifrån teorin för studien. Detta sker inom ramen för varje tema.

### **7.1 Vilka likheter finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?**

I denna del presenteras resultatet utifrån studiens första frågeställning.

#### **7.1.1 Litteratur som källa till andra människors erfarenheter och perspektiv**

Ett uttryckt syfte för litteraturstudiet som framkommer i samtliga studerade läroböcker som inriktar sig mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program är att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Detta kommer exempelvis till uttryck genom att litteratur sägs ge ”möjlighet att uppleva världen så som andra upplever den” eller möjliggöra att den läsande eleven ”ser med andras ögon” och att skönlitteraturen ”handlar om hur det är att vara människa” (Markstedt, 2012, s. 113, 115; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 44). Detta syfte kan också uttryckas på olika sätt, exempelvis riktat mot eleverna i en uppgiftsfråga eller i avsnitt som förklarar skönlitteratur (Markstedt, 2012, s. 113; Gustafsson & Wivast, 2017, s. 106). Uttrycket av syftet innefattar även olika infallsvinklar, och i några exempel uttrycks att litteratur möjliggör mötet med och upplevelse av sådant en inte skulle kunna annat än genom litteraturens värld. Exempelvis att litteraturen ger ”möjlighet att

uppleva tider, möta personer och konfronteras med kulturer och leva oss in i händelser som vi aldrig själva skulle ta del av om vi inte läste romaner” (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 106).

I läroboken *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011) som är inriktad mot yrkesprogram uttrycks detta syfte för att legitimera läsning av skönlitteratur samtidigt som skönlitteraturen i sig uttrycks besitta ett högre värde än andra former av texter:

Vad är det för mening med att läsa skönlitteratur? Påhittade berättelser om påhittade personer som gör saker som egentligen aldrig har hänt... Vore det inte bättre att läsa om riktiga saker som man kan lära sig något av? Ja, kanske, men man kan faktiskt lära sig mycket av skönlitteratur också. Den ger nya perspektiv på livet och tillvaron som ofta träffar mycket djupare än nyhetsartiklar och lärobokstexter. Historierna är visserligen påhittade men många av dem försöker säga oss något (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 138).

Det föreligger ingen signifikant skillnad mellan de olika läroböckerna avseende detta uttryckta syfte. I varje lärobok formuleras syftet delvis olika men det uttrycks samma syfte, att genom läsning av skönlitteratur kan eller ska den läsande (eleven) ta del av andra människors erfarenheter, perspektiv, tillvaro och liv. I *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 106) uttrycks även att den läsande konfronteras med ”kulturer” och i *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012, s. 113) specificeras även inblickar i andra människors ”sätt att tänka, känna och värdera”.

Detta syfte är i hög utsträckning överensstämmande med det mål som uttrycks i svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996, s. 89). Som tidigare presenterats är inom denna svenskämnestradition ett centralt mål att eleverna ska utveckla social och historisk förståelse kring centrala mänskliga och existentiella frågor, där litteraturen betraktas som en central källa till kunskap om en själv, andra mänskliga erfarenheter och världen. Det uttryckta syftet i läroböckerna att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv är således i hög utsträckning i linje med det uttryckta målet i det erfarenhetspedagogiska ämnet. Detta kan således tolkas som att läroböckerna ger uttryck för svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*.

I en formulering av det uttryckta syftet framkommer också i läroboken *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 138), som är inriktad mot yrkesprogram, att skönlitteraturen har ett högre värde än andra former av texter utifrån att skönlitteraturen specifikt kan ge nya perspektiv på livet och tillvaron som är mycket djupare än andra texter såsom nyhetsartiklar och lärobokstexter. Det värde som skönlitteraturen tillskrivs är således inte ett bestämt kulturellt, estetiskt, bildande eller litterärt värde, som *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* lyfter fram, utan värdet finns i skönlitteraturens möjlighet att ge nya perspektiv på livet och tillvaron; skönlitteraturen utgör en källa till kunskap om andra människors erfarenheter och perspektiv (Malmgren, 1996, s. 88–89). Detta är således ytterligare ett uttryck för *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*.

Det uttryckta syftet att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv kan även tolkas utifrån McCormicks (1994) teoretiska



perspektiv och begreppet allmän repertoar (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66). Utifrån McCormick (1994) utgör läsningen ett möte mellan texten och läsarens olika repertoarer, vilket det uttryckta syftet kan förstås utifrån. I detta sammanhang aktualiseras den allmänna repertoaren, det vill säga de kulturella och sociala värden, normer, perspektiv och föreställningar som läsare respektive text är bärare av (Martinsson, 2015, s. 91; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 66–67). Eftersom det uttryckta syftet innefattar att läsaren, eleven, ska ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv, kan detta betraktas som att läsaren och textens allmänna repertoarer ska mötas och i detta möte ska läsaren utmanas i sina perspektiv, ta del av andras erfarenheter, värden och föreställningar. Detta ska sedan leda till att läsaren utvecklar och vidgar sina perspektiv och erfarenheter. Detta möte kan således också utifrån McCormicks (1994) teoretiska perspektiv betraktas som präglad av spänning, utifrån att läsaren ska ges möjlighet att förhålla sig till de olika perspektiven, erfarenheterna och värdena som uttrycks för att vidga sina perspektiv och erfarenheter samt faktiskt lära sig något av det hen läser (Martinsson, 2015, s. 91–92; Molloy, 2002, s. 69–70)

### 7.1.2 Litteraturen och jaget

I samtliga av de studerade läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program uttrycks syftet för litteraturstudiet att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget, alltså sig själv som läsare och exempelvis sina erfarenheter, känslor, perspektiv och kunskaper (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Syftet kommer exempelvis till uttryck genom att läsning av litteratur kan ”vara ett sätt att utforska sig själv” eller att den läsande kan ”jämföra berättelserna med saker som hänt i [s]itt eget liv” (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 138; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 44). Det uttrycks även att den läsande på olika sätt är medskapare av berättelsen. Exempelvis genom att läsning ”blir nästan som att föra en dialog med författaren” (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 138). Ett annat exempel är följande utdrag:

Men att läsa kan också vara ett sätt att utforska sig själv. Varje berättelse behöver en läsare, och det är i mötet mellan dig och texten som litteraturen får liv och blir meningsfull (Markstedt & Erikson, 2017, s. 44).

En nyansering i detta är att i *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011) uttrycks detta syfte en gång specifikt för litteratur, men tas även upp mer generellt om texter och kunskaper som erhålls vid läsning av texter. Ytterligare en nyansering är att i läroboken *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017) uttrycks detta syfte enbart i relation till huvudpersonen (protagonisten) i berättelser där det uttrycks att läsaren ska identifiera sig med eller mot huvudpersonen. Detta uttrycks tydligt i utdraget på nästa sida.

Det är meningen att vi ska identifiera oss med huvudpersonen och kanske känna samhörighet. Men i en del noveller är huvudpersonen ond och kanske istället någon vi ska identifiera oss mot (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 239).

Det uttryckta syftet att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget som framträder i samtliga av de studerade läroböckerna kan förstås i förhållande till svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Gustafsson

& Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Malmgren, 1996, s. 89; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Detta utifrån att de läsande elevernas erfarenheter, subjektivitet, egna tolkningar och förutsättningar ställs i centrum, vilket i hög utsträckning är samstämmigt med det erfarenhetspedagogiska ämnets elevcentrering, där undervisningen ska böttna i elevernas erfarenheter, förutsättningar och intressen (Malmgren, 1996, s. 89).

Därtill är syftet att koppla den lästa litteraturen till jaget, som uttrycks i empirin, direkt knutet till den ena delen av förståelsen av litteratur som en källa till att nå kunskap om sig själv och andra mänskliga erfarenheter samt världen, som svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* ger uttryck för (Malmgren, 1996, s. 89). Både syftet och svenskämnestraditionen ger uttryck för att eleverna genom läsning av litteratur ska utforska sig själva, förstå sig själva eller jämföra sina egna erfarenheter med andras och det lästa.

Det uttryckta syftet kan vidare tolkas utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori. I syftet att koppla det lästa till jaget uttrycks, som konstaterat, återkommande i empirin att läsaren är den som skapar mening i mötet med det lästa. Detta kan förstås utifrån Rosenblatts (1938) perspektiv på läsningen som en händelse, konstituerandes ett möte mellan läsare och text, som i sig kan förstås som en transaktion, där läsare och text påverkar varandra och mening konstrueras genom ett ömsesidigt inflytande mellan dessa två parter (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66). I exemplet ur läroboken *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 44) uttrycks detta särskilt tydligt, när det talas om att varje berättelse behöver en läsare och att det är i mötet mellan den läsande eleven, som lärobokstexten riktar sig till, och den lästa texten som litteraturen får liv och mening. Detta exempel framstår som hämtat ur Rosenblatts (1938) transaktionsteori, men även gällande de övriga läroböckerna uttrycks liknande. Utifrån att läsaren i mötet betonas i uttrycken av syftet i lärobokstexterna kan detta också i samstämmighet med Rosenblatt (1938) förstås som att mötet är unikt och att läsarens olika subjektiviteter påverkar meningsskapandet samt förståelsen av det lästa, vilket således pekar bort från tanken om att litteraturen skulle vara bärare av en bestämd mening.

För att fortsätta på föreställningen om läsning som ett möte mellan läsare och text kan det uttryckta syftet tolkas i förhållande till McCormicks (1994) teoretiska perspektiv. McCormick (1994) förstår i likhet med Rosenblatt (1938) läsningen som ett möte, men använder begreppen allmän repertoar och litterära repertoar för att förklara detta möte (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 66). Utifrån detta perspektiv kan således det uttryckta syftet att koppla det lästa till jaget förstås som att den läsande reflekterar över eller åtminstone förhåller sig till textens litterära och allmänna repertoarer, samt sätter dessa i relation till sina egna repertoarer. Att exempelvis försöka tolka det lästa utifrån sig själv och försöka förstå vad det lästa har att säga en själv, som uttrycks i exempelvis *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012, s. 142), kan således tolkas som att läsaren låter sin allmänna och litterära repertoar möta textens. Utifrån detta möte uppstår sedan en tolkning och någon form av förståelse eller meningsskapande. Beroende på vad som sker i detta möte, avseende spänning, matchning, eller icke-matchning kan också olika resultat uppnås (Martinsson, 2015, s. 91–93; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 69–71). Eftersom det i det uttryckta syftet uppmanas till utforskande av sig själv

eller koppling av det lästa till sig själv, är det också rimligt att tolka det som att icke-matchning inte är önskvärt. Att spänning är önskvärt framgår inte explicit i uttrycken av syftet, vilket också gäller för matchning. Det bör emellertid vara rimligt att spänning är något som eftersträvas, utifrån att detta kan leda till utveckling och lärande för den läsande. Säkert stöd för detta saknas emellertid i empirin.

### 7.1.3 Litteraturvetenskaplig begreppskunskap, användning och analys

I samtliga av de studerade läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program uttrycks syftet att förvärva litteraturvetenskaplig begreppskunskap och använda dessa begreppskunskaper på olika sätt (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Återkommande uttrycks användningen av begreppskunskap i samtliga av läroböckerna i förhållande till eller i samband med analys av olika typer av skönlitteratur eller film. Exempelvis uttrycks detta genom följande i *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017):

Enligt kunskapskraven i svenska 1 ska du reflektera över skönlitterära texters innehåll och form genom att använda berättartekniska och stilistiska begrepp. Här är exempel på begrepp som du kan använda när du analyserar noveller och romaner (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 276) [.]

I *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011) uttrycks detta exempelvis i en matris för avsnittet som behandlar skönlitteratur enligt följande:

Jag reflekterar över innehåll och form med hjälp av berättartekniska och stilistiska begrepp (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 203).

Användningen av den litteraturvetenskapliga begreppskunskapen uttrycks även på andra sätt såsom att eleven ska ”beskriva”, ”arbeta med” eller använda för att ”prata om skönlitteratur” (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 109, 122, 139, 202). Eller att eleven ”behöver” begreppskunskap för att ”se de olika lagren av handling” (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 233).

En nyansering i detta är att i läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012, s. 115, 165) uttrycks inte förvärvandet av dessa begreppskunskaper och användningen av dem som ett syfte annat än när det gäller genrekunskap och kunskaper om filmiskt berättande. Om genrekunskap sägs att den ”skapar ordning och överblick” samt gör det ”lättare att hitta det man söker”, och för kunskaper om filmiskt berättande sägs att en blir ”en mer kritisk och engagerad tittare”, genom dessa kunskaper (Markstedt, 2012, s. 115, 165). Genrekunskaper lyfts emellertid fram i totalt tre läroböcker, med undantaget *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017), och är inräknat i syftet att förvärva begreppskunskaper.

Ett syfte som uttrycks i tre av de fyra studerade läroböckerna, en inriktad mot yrkesprogram och två inriktade mot högskoleförberedande program, och som hänger ihop med förvärvandet av och användandet av litteraturvetenskaplig begreppskunskap är litteraturanlys (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt & Eriksson, 2017). I *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017) och *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011) uttrycks

litteraturanlys som syfte utifrån hur användandet av den litteraturvetenskapliga begreppskunskapen skrivs fram, vilket redogjorts för ovan. Särskilt viktigt i sammanhanget är formuleringar som uttrycker att reflektera över innehåll och form i de två läroböckerna. I *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 64) uttrycks detta också genom att eleven ska utgå från det hen lärt sig i en slutuppgift till kapitlet gällande hur en ”analyserar skönlitterära texter”. Detta ger således uttryck för att eleven ska ha lärt sig att analysera skönlitterära texter.

I läroboken *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 226) uttrycks analys som uttryckligt syfte med litteraturstudiet en gång:

Är syftet att bli road eller koppla av kan du läsa mer avslappnat än om syftet är att analysera och tolka [...] När du läser en text i syfte att analysera den är det mindre viktigt om du själv gillar texten eller inte. Då är det av större betydelse att försöka förstå textens syfte och särprägel.

Även i denna lärobok uttrycks dock begreppskunskap i samband med analys och att den behövs för att ”se de olika lagren av handlingen” (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 233).

I läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012) uttrycks analys som syfte enbart i relation till film, där det står inom ramen för avsnittet *Tema Film* och att eleven där får ”[l]ära sig att analysera film” (Markstedt, 2012, s. 165). Eftersom det enbart uttrycks för film kan detta ses som en nyansering. Även om litteraturanlys finns som innehåll uttrycks det aldrig som syfte, utan detta gör enbart filmanalys (Markstedt, 2012).

Dessa uttryckta syften att förvärva litteraturvetenskaplig begreppskunskap och använda dessa kunskaper på olika sätt, samt att analysera litteratur utifrån eller med hjälp av dessa olika begrepp kan relateras till svenskämnestraditionen *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). Begreppskunskaperna kan tolkas som utvecklande av ett litteraturvetenskapligt språk. Att sedan använda dessa språkliga begreppskunskaper för att analysera litteratur utifrån sådant som stil, form och berättarteknik är tydligt förankrat i färdighetsämnets fokusering av språkliga kunskaper och färdigheter. Emellertid finns det nyanseringar i analysytet där även innehållet och tolkning av eller reflektion över innehållet berörs. Dessa nyanseringar har redovisats ovan, där ”reflekterar över innehåll” har lyfts fram ur *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 203) samt *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 276), och i *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 226) talas det om ”syftet är att analysera och tolka”. I de två första av dessa formuleringar handlar det dock fortfarande om begrepps användning när hela uttrycket beaktas. Som helhet är analys med fokus på innehållet och tolkning av det något som kommer i andra hand i förhållande till begrepps användningen och fokuseringen av språket, formen, stildrag och berättarteknik.

Vidare kan förvärvandet och användandet av litteraturvetenskaplig begreppskunskap och analys av litteratur relateras till Rosenblatts (1938) begrepp efferent läsart. En analys som bottenar i olika litteraturvetenskapliga begrepp eller läsning för att identifiera, förvärva eller utveckla olika litteraturvetenskapliga begrepp uppmanar till en efferent läsart utifrån att det handlar om att uppnå ett resultat eller

syfte efter läsningen (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Detta gäller även när innehållet i det lästa fokuseras i analysen. Det finns ett resultat att uppnå efter läsningen, att exempelvis beskriva och förklara formen, stildrag och berättarteknik med hjälp av olika litteraturvetenskapliga begrepp eller att sammanfatta innehållet utifrån sådant som dess tema och motiv.

De uttryckta syftena kan även förstås som kopplade till McCormicks (1994) begrepp litterär repertoar. Genom litteraturanlys och förvärvandet samt användandet av litteraturvetenskaplig begreppskunskap kan potentiellt sett den läsande eleven utveckla sina kunskaper om litterära konventioner, vilket kan medföra att eleven breddar sin litterära repertoar i realiseringen av det uttryckta syftet (Martinsson, 2015, s. 91; Molloy, 2002, s. 69). Genom en sådan breddad litterära repertoar skulle eleven sedan kunna möta och ta till sig litteratur hen inte tidigare kunnat.

#### **7.1.4 Att väcka eller förmedla känslor**

I samtliga undersökta läroböcker som inriktar sig mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program uttrycks syftet att litteratur, framför allt dikter, ska väcka eller förmedla känslor till/hos läsaren (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Detta syfte uttrycks exempelvis i följande utdrag:

Tänk efter – visst finns det en låt eller en dikt som du tycker är så där riktigt bra? Kommer du på varför? Ofta kan det bero på att du har hört låten eller läst dikten vid ett speciellt tillfälle. Du väver in egna upplevelser, känslor och tankar när du lyssnar eller läser. Med riktigt bra dikter kan det kännas som om orden är skrivna just för dig [...] Visst finns det beskrivande dikter, men ofta förmedlas bara en stämning, en ögonblicksbild eller en känsla. Mycket lämnas till läsaren (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 143).

Syftet uttrycks vidare exempelvis genom sådant som att "[n]är du läser en dikt är det viktigt att du är öppen för vilka tankar och känslor den väcker hos dig" (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 277), och att dikter på olika sätt "väcker", "ger", "förmedlar" eller "uttrycker" "känslor" (exempelvis: Gustafsson & Wivast, 2017, s. 252, 258; Harstad & Tanggaard, 2011, s. 143; Markstedt, 2012, s. 114; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 50, 51, 57). Syftet att väcka känslor kompletteras även i vissa formuleringar med "stämningar" (exempelvis: Gustafsson & Wivast, 2017, s. 252; Markstedt, 2012, s. 114).

Detta syfte kan tolkas utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori och begreppen estetisk samt efferent läsning (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Svensson, 2008, s. 14–15). Först och främst bör upplevelsen av känslor eller väckandet av känslor förstås som krävandes subjektivitet, där det väcks olika känslor hos olika läsare när de läser en text. Detta kan förstås som att känslorna, en form av mening, konstrueras i ett unikt möte mellan texten och läsaren, genom transaktion. Det finns också uttryckligt stöd för detta i empirin när det återkommande formuleras sådant som uppmanar till förståelse eller kännande utifrån sig själv som läsande subjekt, såsom "vilka tankar och känslor texten väcker hos dig", "när du först läser dikten ger den dig kanske en känsla" eller "[m]ycket lämnas till läsaren" (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 256; Harstad & Tanggaard, 2011, s. 143; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 63).

Därtill utifrån att syftet handlar om att litteratur ska väcka känslor hos den läsande under läsningen behövs texten läsas utifrån en estetisk läsart (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Emellertid uttrycks i flera formuleringar att läsaren ska på olika sätt söka efter vilka känslor som väcks eller förmedlas och besvara någon form av fråga efter läsningen, vilket således kan förstås som uppmanandes till en efferent läsning. Det uppmanas på detta sätt både till en estetisk och efferent läsart (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 63, 277; Gustafsson & Wivast, 2017; s. 252, 256, 257).

### 7.1.5 Litteratur för eskapism och underhållning

Ett uttryckt syfte som urskiljer sig i två av de undersökta läroböckerna, en inriktad mot yrkesprogram och en inriktad mot högskoleförberedande program, är läsning av litteratur för underhållning eller verklighetsflykt, det vill säga eskapism (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011). I läroboken *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 138), som är inriktad mot yrkesprogram, uttrycks exempelvis följande:

Dessutom behöver alla lämna vardagen ibland. Man måste inte resa bort för att träffa på nya människor och andra världar. I sällskap med en god bok kommer man hur långt som helst, även om man bara sjunker ner i närmaste fätölj.

Det uttrycks även i läroboken *Insikter i svenska 1* (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 163) att ”berätta och att fly in i andras berättelser” utgör ett ”grundläggande behov som delas av alla”. I läroboken *Språket och berättelsen 1* (Gustafsson & Wivast, 2017), som är inriktad mot högskoleförberedande program, uttrycks också syftet läsning av litteratur för underhållning eller eskapism. Exempelvis kommer detta till uttryck genom att djupläsning sägs användas när ”du läser skönlitteratur och sjunker ner i texten för att njuta av upplevelsen” eller att en kan läsa mer avslappnat om ”syftet [är] att bli road eller koppla av” (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 225, 226):

Det uttryckta syftet läsning av litteratur för underhållning eller eskapism kan tolkas utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori och begreppet estetisk läsning. Att läsningen utgör en händelse där läsare och text möter varandra, och att detta möte kan förklaras som en transaktion, inom vilket mening konstrueras genom samspel mellan läsare och text är inget som explicit uttrycks genom detta syfte (Bommarco & Parmenius, Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938). Dock är det tydligt att underhållning eller eskapism som syfte utgör ett syfte som realiserar under tiden som läshandlingen sker, inte efter det att läsningen skett. Det finns inget resultat eller syfte att uppnå efter läsningen utan i stället handlar det om en läsning som fokuserar det som sker under läsningen. Detta utgör således en estetisk läsart, utifrån att de känslor, associationer, tankar, idéer och attityder som läsningen leder till under läshandlingen är det som betonas. Syftet med läsningen ligger i den underhållning eller den eskapism som förverkligas under läsningen. Utifrån att varje läsare kan förstås som unika subjekt med olika erfarenheter, tankar, kunskaper och känslor är det också rimligt att varje läsares unika möte med texten leder till skilda former av underhållning, upplevelser och verklighetsflykt (Rosenblatt, 1938). Detta syfte kan således i betydande utsträckning förstås som ett syfte som inte tydligt kan mätas eller värderas i ett skolsammanhang, utan snarare förstås som unikt och främjande förmågan att som läsande subjekt och

individ använda litteratur som en källa till glädje, underhållning och flykt från verkligheten eller vardagslivet.

## **7.2 Vilka skillnader finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?**

I denna del presenteras resultatet utifrån studiens andra frågeställning.

### **7.2.1 Att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna**

Ett syfte som uttrycks i de två studerade läroböckerna som inriktar sig mot högskoleförberedande program är att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna (Gustafsson & Wivast, 2017; Markstedt & Eriksson, 2017). Detta syfte uttrycks flera gånger på olika sätt i de två läroböckerna, exempelvis genom att trycka på vikten av att kunna "läsa mellan raderna" (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 226). I *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017) uttrycks saken exempelvis på följande sätt:

Till skillnad från sakprosatexter är skönlitterära texter ofta mångtydiga och öppna för olika sätt att läsa och förstå dem. Därför behöver du även läsa mellan raderna. Att läsa mellan raderna handlar om att dra slutsatser utifrån sådant som inte finns tydligt formulerat i texten, men som antyds eller kan anas genom sammanhanget om man läser noggrant och engagerat. När du läser mellan raderna kan du vara särskilt uppmärksam på vad personerna i texten tänker, säger eller gör, vad det är som sker och hur olika situationer beskrivs. Att läsa mellan raderna är ett sätt att tränga djupare ner i en text. Ofta väcker det dessutom nya frågor som gör att du vill läsa vidare och veta mer (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 53).

Detta syfte uttrycks alltså i de två studerade läroböckerna som är inriktade mot högskoleförberedande program. En nyansering är emellertid att i *Insikter i svenska 1* talas det också en gång om att "läsa mellan raderna" (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 144). Eftersom detta enbart uttrycks en gång bedöms det emellertid inte vara ett mönster för läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram.

Det uttryckta syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna kan ställas i relation till Rosenblatts (1938) transaktionsteori. Eftersom det uttryckta syftet uppmanar att den läsande ska läsa mellan raderna och söka, förstå och tolka det budskap, den mening eller syfte som författaren formulerat eller det underförstådda som förstås genom sammanhanget och som finns att utläsa i texten kan detta tolkas som att texten i sig är bärare av ett visst bestämt budskap och en viss mening. I kontrast till Rosenblatt (1938) ges således uttryck för att förståelse och tolkning ska böttna i texten och ett betydligt mindre fokus läggs på läsaren (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66). Läsningen utgör således inte ett unikt möte mellan läsare och text, där läsaren alltid påverkar meningsskapandet i betydande utsträckning, utan snarare är det texten som ställs i förrummet och har en avgörande inverkan på budskapet, meningsskapandet, förståelsen och tolkningen av texten. Det är möjligt att nå fram till en viss mening, förståelse och tolkning samt hitta ett bestämt budskap i texten, trots att varje läsare är bärare av olika erfarenheter och förkunskaper.

Samtidigt finns det ett fåtal formuleringar som kan tolkas som att förståelsen och tolkningen också ska böttna i det läsande subjektet. Exempelvis "är skönlitterära

texter ofta mångtydiga och öppna för olika sätt att läsa och förstå dem” (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 53). Detta kan lyft från sitt sammanhang förstås som att en större betoning läggs på läsarens subjektiva tolkning och förståelse samt unika läsning. Om hela sammanhanget läses, vilket visas i exemplet ur *Svenska impulser I* (Markstedt & Eriksson, 2017, s. 53), är det emellertid tydligt att det handlar om läsningar och tolkningar som ska botten i det lästa, dess sammanhang och vara implicerat, men förankrat, i texten.

I viss utsträckning kan detta syfte också tolkas i förhållande till svenskämnes-traditionen *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* (Malmgren, 1996, s. 88). Detta utifrån den bildningsambition som ämnes-traditionen uppbar, där bildning kan nås genom den klassiska litteraturen och de litteraturhistoriska studierna. I sammanhanget av det uttryckta syftet framgår det inte att det skulle handla om klassisk litteratur, men tanken att texten är bärare av ett visst budskap eller en viss mening närmar sig tanken om litteraturen som bärare av ett visst värde och att bildning kan uppnås genom läsning av sådan litteratur. Genom litteraturen kan eleven utvecklas som person utifrån att litteraturen i sig är bärare av ett visst kulturellt, litterärt och bildande värde. Att nå detta bör således avkräva en förankring i textens budskap och mening. Dock är det samtidigt delvis problematiskt att knyta detta syfte till bildningsämnet utifrån att bildningsämnet lyfter fram det estetiska och kulturella värdet i klassisk skönlitteratur. Även om bildning finns som ett ideal eller en ambition nås detta inte nödvändigtvis genom att tolka, förstå och läsa mellan raderna, samt förankra sig i det lästa. Utan snarare handlar det huvudsakligen om att uppskatta det estetiskt-kulturella värdet i litteratur och bli del av en bestämd kulturell gemenskap.

### 7.2.2 Att skriva som syfte

I de två studerade läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram uttrycks färdigheten skriva i förhållande till litteratur som ett syfte (Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012). Detta sker emellertid med olika inriktningar, men gemensamt är att skriva i förhållande till litteraturstudiet utgör ett syfte. I *Insikter i svenska I* uttrycks detta exempelvis genom att eleven ska ”skriva om något som du läst” (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 160). I *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012) uttrycks detta enligt följande:

I det här kapitlet får du lära dig hur du skriver berättelser. Genom att prova på att skriva skönlitterära texter övar du dig i skrivandets hantverk – samtidigt som du får inblickar i hur författare arbetar. Det har du även nytta av när du läser och samtalar om skönlitteratur (Markstedt, 2012, s. 148).

Även om läroböckerna som riktar sig mot högskoleförberedande program innehåller uppgifter som innefattar att skriva uttrycks detta aldrig som ett syfte, d.v.s. något som ska uppnås i sig. Exempelvis att det i förhållande till film uttrycks i en uppgiftsinstruktion att ”[nu] är du väl insatt i den film som du ska skriva en analys av” (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 281) innebär inte att skriva i sig är ett syfte. Att däremot ”lära dig hur du skriver berättelser” eller att det uttrycks att eleven ska ”skriva om något som [hen] läst” innebär i stället att skriva i sig uttrycks som syfte, medan det i exemplet ovan är filmanalysen som ställs i fokus (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 160; Markstedt, 2012, s. 148).



Ett syfte som uttrycks i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram är således att skriva i förhållande till litteratur, antingen om det en läst eller att skriva skönlitterära texter. Detta kan tolkas i förhållande till svenskämnestraditionen *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). Att ett syfte för litteraturstudiet handlar om färdigheten att skriva är direkt knutet till färdighetsämnets fokusering av språkliga färdigheter. Emellertid avviker detta syfte från färdighetsämnets åtskiljande av litteratur och färdighetsträning, och i stället har dessa i syftet förenats till en mer sammanhängande helhet.

Fokuseringen av skrivande i förhållande till det en läst, vilket uttrycks i den ena läroboken som inriktar sig mot yrkesprogram (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 160), kan också tolkas som uppmanandes till en efferent läsart (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Detta utifrån att det finns ett syfte som ska uppnås efter det att läsningen ägt rum. Eleven ska skriva om det hen läst, och således är syftet inte läsningen i sig utan att åstadkomma en text som berör det lästa på något sätt efter det att läsningen ägt rum.

### 7.3 Sammanfattning av resultat

Resultatet för studien visar att det primärt förekommer likheter gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan de undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. De uttryckta syften som utgör likheter är *att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv, att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget, att förvärva litteraturvetenskaplig begreppskunskap och använda dessa begreppskunskaper på olika sätt samt litteraturanalys, och att litteratur ska väcka eller förmedla känslor till/hos läsaren*. I två studerade läroböcker, en inriktad mot yrkesprogram och en inriktad mot högskoleförberedande program, urskiljer sig även syftet *läsning av litteratur för underhållning eller verklighetsflykt, det vill säga eskapism*. Två syften utgör skillnader, där det uttryckta syftet *att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna* enbart framträder i läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program, och *färdigheten skriva i förhållande till litteratur* enbart förekommer som uttryckt syfte i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram.

Min tolkning av resultatet utifrån det teoretiska perspektivet om svenskämnestraditioner visar också att de två svenskämnestraditionerna *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* och *svenska som ett färdighetsämne* är mest framträdande utifrån att flera av de uttryckta syftena kan förankras i dessa. Det finns dock en tendens till att färdighetsämnet är mer framträdande inom läroböckerna inriktade mot yrkesprogram i förhållande till läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program. En svag tendens finns också att ett uttryckt syfte för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program kan förankras i *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne*. Sett till helheten är bildningsämnet emellertid marginaliserat i uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna i förhållande till de två andra svenskämnestraditionerna.

Slutligen visar min tolkning av resultatet utifrån de läsarorienterade teoretiska perspektiven en indikation på att de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböckerna kan förstås utifrån en syn på läsning som bottenades i det läsande

subjektet. Utifrån en helhetsbild förmedlas emellertid en mångsidig syn på litteratur som både en källa till jaget och till andra mänskliga erfarenheter, litteratur för träning av nyttobetonade kunskaper och färdigheter, samt litteraturens estetiska aspekter där känslor, eskapism och underhållning lyfts fram. Min tolkning visar även att det i de uttryckta syftena för litteraturstudiet uppmanas till både en efferent och estetisk läsart, men det finns en tendens till att den efferenta läsarten betonas.

## **8. Diskussion**

I detta kapitel kommer studiens metod och material att diskuteras utifrån studiens syfte, vetenskapliga kvalitet och resultatens överförbarhet. Därefter kommer studiens resultat att diskuteras utifrån studiens syfte och frågeställningar, tidigare forskning och de använda teoretiska ramverken. I diskussionen kommer även resultaten ställas i relation till aktuella styrdokument för svenskämnet i gymnasieskolan. Slutligen kommer resultaten för studien att diskuteras i förhållande till kommande förändringar för gymnasieskolan och svenskämnet, begreppet likvärdighet och studiens svenskämnesdidaktiska kunskapsbidrag till yrkesutövningen.

### **8.1 Metod- och materialdiskussion**

I detta avsnitt diskuteras studiens metod i relation till hur väl genomförandet av metoden ledde till uppnåendet av studiens syfte.

Utifrån att syftet med studien var att jämföra uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program utformade jag studien som en kvalitativ läromedelsstudie med innehållsanalys som metod. Den kvalitativa ansatsen svarade direkt mot det formulerade syftet utifrån att jag sökte efter djupare kunskap om ett specifikt fenomen, litteraturstudiets uttryckta syften. För att uppnå syftet tolkade och analyserade jag även de empiriska resultaten kvalitativt med teori, i form av svenskämnesstraditionsteori och litteraturdidaktisk teori, som tolkningsverktyg (Denscombe, 2016, s. 344–347; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 53–57; Patel & Davidson, 2003, s. 118–121).

Den metod som jag använde för att uppnå syftet var kvalitativ innehållsanalys (Denscombe, 2016, s. 392–394; Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147–148). I genomförandet av metoden sökte jag samtliga uttryckta syften i empirin och det fanns inte någon avsikt att söka underförstådda meningar bakom språket eller texten, utan i stället mer konkreta kommunikationsaspekter. Utifrån att detta var avsikten och att innehållsanalysen erbjöd ett systematiskt tillvägagångssätt där uttryckta syften för litteraturstudiet kunde identifieras, analyseras, sammanställas och tolkas utifrån ett konsekvent och noggrant tillvägagångssätt under hela undersökningsprocessen har, enligt min bedömning, metoden fungerat väl (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 147). Sökandet efter uttryckta och konkreta kommunikationsaspekter kan emellertid problematiseras utifrån att även det som står uttryckligt inte nödvändigtvis behöver förstås eller tolkas entydigt. Detta är dock också något som är oundvikligt vid kvalitativ forskning där tolkning krävs, men som behöver tas i beaktning gällande min studie och som jag har förhållit mig till vid diskussionen och slutsatserna av resultatet. För att stärka resultatet och de slutsatser som jag drar i studien har genomförandet av studien och metoden

präglats av genomskinlighet samt olika steg och beslut fattats för att stärka studiens vetenskapliga kvalitet, vilket har redovisats för mer genomgående i metodavsnittet.

Om andra metoder hade använts, såsom diskursanalys, hermeneutisk analys eller fenomenologisk analys, hade förmodligen andra resultat genererats (Fejes & Thornberg, 2019). Emellertid fokuserar sådana metoder mer underliggande aspekter av texten och språket, vilket inte var samstämmigt med studiens syfte. Att också tolka in väldigt mycket i det lärobokstexterna uttrycker skulle leda till en särskilt stor subjektivitet i förståelsen av uttryckta syften, vilket således hade problematiserat resultatens överförbarhet, och tillämpbarhet i en praktisk undervisningskontext (Denscombe, 2016, s. 412–413). Exempelvis hade en starkare hermeneutisk tolkande ansats möjligtvis resulterat i att andra uttryckta syften hade visats (Westlund, 2019, s. 72–90), där exempelvis förekomsten av ett visst innehåll hade kunnat tolkats som syften. Ett sådant tolkningsförfarande hade emellertid varit alltmer subjektivt och överförbarheten av studien hade, enligt min bedömning, blivit alltför bristande. Min bedömning är således att utifrån det syfte och de frågeställningar som förelåg för studien, samt den teori som användes, har metoden fungerat väl.

Den induktiva-kvalitativa ansatsen, där jag sökte de uttryckta syftena i det empiriska materialet och inte utifrån uppställda kategorier och teman eller teorier, har också varit produktiv för uppnåendet av syftet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 23–24). De uttryckta syftena för litteraturstudiet som faktiskt återfanns i empirin kom genom detta tillvägagångssätt med i studiens resultat, och inte enbart de som annars hade passat in i förbestämda kategorier, teman eller teorier. Teorin har i stället använts för att tolka de uttryckta syftena som funnits i empirin. Studien kan därmed betraktas som empiridriven, inte teoridriven. Om teorin i stället hade varit drivande hade enbart syften som passat in i teorierna kommit med, vilket skulle ha vinklat studien utifrån teoriernas perspektiv. Ett sådant förfaringsätt hade snarare bekräftat eller visat emot teorin i stället för att uppnå syftet för studien.

Viktigt att påpeka är emellertid att om jag hade använt andra teorier för tolkning av resultaten hade resultaten kunnat förstås på andra sätt och utifrån andra perspektiv. De teorier som användes har emellertid, enligt min bedömning, fungerat väl för tolkningen av resultatet och uppnåendet av studiens syfte. Studien har centrerat litteraturstudiet inom ramen för svenskämnets undervisning i gymnasieskolan, och därmed kan de litteraturdidaktiska teorierna som använts betraktas som lämpliga. Även om dessa utgjorde olika läsarorienterade teorier har jag samtidigt kunnat belysa perspektiv som visar mot dessa olika teorier. Relevansen av de använda litteraturdidaktiska teorierna vilar utöver deras lämplighet för besvarandet av syftet dessutom i deras aktualitet för ett samtida litteraturdidaktiskt teoretiskt och vetenskapligt sammanhang (Molloy, 2002, s. 36; Svensson, 2008, s. 13; Tenngart, 2019). När det gäller teorin om svenskämnestraditioner har denna också, enligt min bedömning, fungerat väl för den jämförelse mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program som studiens syfte innefattat. Andra teorier för att förstå olika svenskämnen inom olika skolformer eller inriktningar av skolan är inte etablerade i ett bredare teoretiskt eller vetenskapligt sammanhang, vilket således motiverar användningen av svenskämnestraditionsteorin ytterligare (Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Hultin, 2006; Hultin, 2008; Malmgren, 1996; Molloy, 2002; Thavenius, 1999).

En viss utmaning som jag stött på i användandet av teorierna var att avväga när en specifik teoretisk anknytning eller tolkning var relevant och bidrog till förståelsen av resultatet. Detta är emellertid en del av forskningsprocessen och jag har arbetat utifrån att upprätthålla en hög grad av genomskinlighet samt tagit i beaktning olika möjliga tolkningar och förhållit mig kritisk till mina egna tolkningar i tolkningsprocessen, för att stärka studiens bekräftelsebarhet och vetenskapliga kvalitet i förhållande till detta (Denscombe, 2016, s. 414).

Vidare skedde urvalet av material för studien, de undersökta läroböckerna, utifrån olika urvalskriterier. En avgränsning var att de läroböcker som undersöktes skulle vara inriktade mot dagens aktuella gymnasieskola, *Gy 2011*, vilket samtliga undersökta läroböcker också var (Skolverket, 2011b). Denna avgränsning byggde på att studien skulle bidra med kunskap som är aktuell för dagens gymnasieskola, och på den brist av jämförande forskning mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program inom ramen för *Gy 2011* och det undersökta området, som förelåg vid studiens genomförande. Att studien var avgränsad till kursen *Svenska 1* byggde vidare på att det är en gymnasiegemensam kurs i svenskämnet och att undersöka läroböcker som inriktar sig mot andra svenskämneskurser skulle således inte utifrån syftet haft en lika stark förankring i hur gymnasieskolans verklighet ser ut i nuläget, VT 2023 (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011c). Att jämföra läroböcker som inriktar sig mot olika kurser hade också varit problematiskt utifrån att de olika svenskämneskurserna har olika betygskriterier och innehåll, vilket skulle kunna tänkas påverka vilka syften som uttrycks för litteraturstudiet i läroböcker. Detta urvalskriterium uppfylldes också för studiens studerade material.

Ett urvalskriterium för att kunna uppnå syftet var också att läroböckerna inriktade sig mot olika program, d.v.s. yrkesprogram respektive högskoleförberedande program (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011d). Alla undersökta läroböcker uppfyllde även detta kriterium. En av de studerade läroböckerna, *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017), behövdes emellertid definieras i sin inriktning i förhållande till en av de andra läroböckerna. Den definition som jag gjorde av läroboken som inriktad mot högskoleförberedande program är enligt min bedömning rimlig utifrån att den tillhör samma läromedelsförlag, läromedelsserie och inriktar sig mot samma svenskkurs som läroboken *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012). Eftersom den senare är inriktad mot yrkesprogram kunde *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017) förstås som kontrasterandes mot den. Om en lärobok som hade varit explicit inriktad mot högskoleförberedande program hade valts i stället för *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson, 2017) hade studiens vetenskapliga kvalitet emellertid ökat i en viss utsträckning (Denscombe, 2016, s. 409–416; Larsen, 2018, s. 129–132). Utifrån de motiveringar som framförts och att jag i studien noggrant och utförligt beskrivit det undersökta materialet, samt att det inte dras alltför långtgående slutsatser utifrån resultaten, är min bedömning emellertid att valet av denna lärobok inte påverkar studiens vetenskapliga kvalitet i betydande utsträckning. Detta urval var även nödvändigt utifrån att det saknades tillräckligt med relevanta läroböcker som explicit riktade sig mot högskoleförberedande program, och en viss tolkning i urvalet av material var därmed nödvändigt.

När det gäller det slutgiltiga urvalet av läroböcker användes också ytterligare urvalskriterier. Enbart läroböcker som utgjorde basläroböcker och tillhörde något av de etablerade större läromedelsförlagen, som redovisats för i metodavsnittet, kunde komma med i studien. Detta grundades i att läroböckerna skulle vara utbrett använda, och således förankrade i den verkliga undervisningspraktiken, samt att läroböckerna skulle rikta sig mot hela kursen *Svenska 1* och inte utgöra någon form av extramaterial eller ha en viss specificitet av kursinnehållet. Om andra läroböcker hade använts skulle potentiellt sett andra resultat ha uppstått, särskilt om andra läroböcker än basläroböcker hade använts. Utifrån studiens syfte, dess genomförande, kvalitativa ansats och tydliga genomskinlighet är min bedömning dock att urvalet av material varit tillräckligt för uppnåendet av syftet och uppfyllandet av en god vetenskaplig kvalitet. (Denscombe, 2016, s. 409–416; Larsen, 2018, s. 129–132).

För studien användes också enbart tryckta läroböcker. Möjligtvis hade studerandet av digitala versioner gett andra resultat. De läroböcker som undersöktes är emellertid producerade för dagens gymnasieskola, *Gy 2011*, och som statistiken samt forskningen visat är tryckta läroböcker fortfarande utbrett använda och aktuella i dagens samhälle, utbildningsväsende och gymnasieskolans svenskämne (Dahl, 2010; Dahl, 2015; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016; Läromedelsföretagen, 2022). Detta urval grundade sig även på mina erfarenheter av litteraturundervisning i svenskämnet, där tryckta läroböcker använts i omfattande utsträckning. Detta kan betraktas som förankrande av studiens material i en praktisk och reell undervisningskontext, samt tidigare forskning. Uppnåendet av studiens syfte bör inte heller ha påverkats i någon betydande utsträckning om läroböckerna hade varit digitala, eller som nu tryckta. Detta eftersom oavsett tryckt eller digital form hade läroböckernas texter, i form av skriftlig modalitet, undersökts för att uppnå syftet.

Slutligen kan studiens metod och genomförande diskuteras utifrån dess vetenskapliga kvalitet. I metodavsnittet drog jag slutsatsen att studiens reliabilitet och validitet kan betraktas som god (Denscombe, 2016, s. 410–412). En förbättringspunkt för studien är emellertid dess generaliserbarhet. Ett omfattande undersökt material hade stärkt studiens generaliserbarhet, som statistiskt sett är svag. Emellertid kan detta, vilket gjordes i metodavsnittet, nyanseras utifrån begreppet överförbarhet (Denscombe, 2016, s. 412–413). Eftersom kvalitativa studier i regel bygger på ett relativt litet antal fall eller, som för denna studie, material är det inte rimligt att tala om att kvalitativa studiers resultat kan uttrycka en statistisk sannolikhet att återfinnas i andra fall. Urvalet är inte tillräckligt för detta. Emellertid kan resultaten vara överförbara till andra jämförbara fall, och den fråga som bör ställas handlar om ”i vilken utsträckning skulle fynden [för studien] kunna överföras till andra fall?” (Lincoln & Guba, 1985, refererad i Denscombe, 2016, s. 413). För att kunna bedöma studiens överförbarhet bör läsaren ges detaljer som är relevanta för att kunna grunda en jämförelse på, vilket har skett i min studie (Denscombe, 2016, s. 412–413). Med det sagt hade studien stärkts genom ett mer omfattande urval. Detta har emellertid inte varit rimligt inom ramen för omfattningen av denna studie.

## 8.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att jämföra uttryckta syften för litteraturstudiet i svenskämnet i ett urval läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. För att uppnå syftet användes följande frågeställningar:

- Vilka likheter finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?
- Vilka skillnader finns gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program?

I detta avsnitt kommer resultatet diskuteras tematiskt utifrån dessa två frågeställningar.

### 8.2.1 Litteratur som källa till andra människors erfarenheter och jaget

En likhet gällande uttryckta syften som visades i resultatet var att i både de undersökta läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram och läroböckerna som inriktar sig mot högskoleförberedande program framkom syftet att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv, samt syftet att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget, det vill säga sig själv som läsare och sådant som sina egna erfarenheter, kunskaper, perspektiv och känslor (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Det visades också att båda dessa syften kan förstås som hemmahörandes i samma svenskämnestradition, *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996, s. 89).

För att utveckla visades genom min tolkning av resultatet de två uttryckta syftena vara direkt kopplade till litteratursynen i svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*, där litteratur betraktas som en källa till kunskap om sig själv, andra mänskliga erfarenheter och omvärlden (Malmgren, 1996, s. 89). Syftet att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv visades också stå i direkt relation till det erfarenhetspedagogiska ämnets centrala mål att hos eleverna utveckla social och historisk förståelse kring mänskliga och existentiella frågor. Syftet att koppla den lästa litteraturen till jaget visades även i hög utsträckning stå i samstämmighet med det erfarenhetspedagogiska ämnets elevcentrering, genom syftets betoning av de läsande elevernas erfarenheter, subjektivitet, egna tolkningar och förutsättningar. Tillsammans visar således dessa två uttryckta syften på att svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* träder fram i syften för litteraturstudiet i de undersökta svenskämnesläroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram och svenskämnesläroböckerna som inriktar sig mot högskoleförberedande program.

Detta är intressant utifrån att tidigare forskning (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006) visar att svenskämnestraditionerna *svenska som ett färdighetsämne* och *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* är framträdande i litteraturundervisningen i gymnasieskolan. Det erfarenhetspedagogiska ämnet visas i denna forskning inte framträda i någon betydande utsträckning, vilket jag tidigare

i min föregående systematiska litteraturstudie beskrivit som ett marginaliserat komplement (Bergman, 2007; Eriksson, 2023; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Dessa studier undersöker emellertid olika aspekter av den genomförda litteraturundervisningen, och inte läroböcker eller läromedel, samt rör sig inom ramen för *Lpf 94*.

Tidigare forskning som undersökt läroböcker visar emellertid på andra resultat än den forskning som undersökt den gestaltade litteraturundervisningen i klassrummet. Lilja Waltå (2011; 2016) visar i två studier att färdighetsämnet är mest framträdande i de studerade läroböckerna som samtliga är inriktade mot yrkesinriktade program. Dahl (2015) visar däremot i en studie att det erfarenhetspedagogiska ämnet tar sig uttryck i vissa läroböcker, inriktade mot studieförberedande program, som kan förstås som tematiskt organiserade och uttryckandes en diskurs om litteratur orienterad mot läsarens upplevelser och erfarenheter. I andra läroböcker i samma studie, som förstods som kronologiskt organiserade och uttryckandes diskursen litteratur som ett historiskt och kanoniskt ämne, tog sig å andra sidan bildningsämnet uttryck. Dahls (2015) studie genomfördes i likhet med min studie inom ramen för *Gy 2011* och Dahls (2015) resultat kan tillsammans med min studies resultat således förstås som visandes på en tendens till att det erfarenhetspedagogiska ämnet intar en tydligare plats i dagens gymnasieskola. Min studie visar också på tendensen att detta skulle vara fallet för både yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Vidare visades genom min tolkning av resultatet att båda dessa uttryckta syften, att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv respektive att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget, kan förstås utifrån McCormicks (1994) teoretiska perspektiv. Detta utifrån att syftet att ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv kan betraktas som att läsarens och textens allmänna repertoarer möts, där läsaren tar del av de perspektiv, föreställningar, värden och erfarenheter som texten ger uttryck för (Martinsson, 2015, s. 91–92; McCormick, 1994; Molloy, 2002, s. 66–70). Genom detta kan läsaren sedan vidga sin allmänna repertoar, i form av perspektiv och erfarenheter. På liknande sätt blir syftet att koppla det lästa till jaget ett möte mellan repertoarer. I detta möte förhåller sig den läsande till textens litterära och allmänna repertoar, reflekterar över dem och sätter dessa i relation till sig själv. På detta sätt kan sedan förståelse, tolkning och/eller meningsskapande uppstå. Syftet att på olika sätt koppla det lästa till jaget tolkade jag även i förhållande till Rosenblatts (1938) transaktionsteori. Att mening är något som konstrueras i mötet mellan text och läsare uttryckets i formuleringarna av detta syfte i lärobokstexterna och dessa formuleringar tolkade jag som att vikten av läsarens tolkning, förståelse och meningsskapande är mer framträdande än att texten skulle vara bärare av någon fast eller absolut mening.

Dessa resultat är intressanta när de ställs i förhållande till tidigare forskning (Dahl, 2010; Dahl, 2015; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). Det uttryckta syftet att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv visar emot tidigare forskning. Dahl (2010; 2015) och Lilja Waltå (2011; 2016) visar i sina olika studier att ett vidgande, kritiskt och tolkande perspektiv saknas i läroböckers litteraturstudium. I stället förväntas eleverna vända sig inåt, mot sig själva och sin egen erfarenhetsvärld. Däremot bekräftar det uttryckta syftet att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget samma forskning, som visar

att läroböcker ger uttryck för en litteratursyn som fokuserar sådant som igenkänning, läsarens subjektiva meningsskapande och förankring i egna erfarenheter (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016; Dahl, 2010; Dahl, 2015).

Vidare kan det uttryckta syftet att koppla det lästa till jaget och framhållandet av hur meningsskapande går till, som jag tolkade fram i resultatet utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori, relateras till forskning genomförd av Dahl (2010; 2015). Dahl (2010) visar att de i studien undersökta läroböckerna uttrycker en litteratursyn där den läsande eleven placeras i centrum, samtida sociala frågor aktualiseras och litteraturens mening primärt förläggs till läsaren, vilket Dahl (2010) påpekar ligger nära en empirisk-social litteratursyn. Därtill visar Dahl (2015) i en annan studie att litteraturstudiet i de undersökta läromedlen associerades med personlig utveckling, nöje och hur dåtiden påverkar samtiden. I denna studie visar också Dahl (2015) att en läsarorienterad litteratursyn förmedlas i de läromedel han betecknar som tematiskt organiserade. Min studie kan således bekräfta att personlig utveckling och förläggande av meningsskapande till läsaren finns som inslag i litteraturstudiet, och har visat att detta aktualiseras i en del av de uttryckta syftena för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna. De resultat Dahl (2015) pekar på gällande de i hans studie betecknade kronologiskt organiserade läromedlen, som förmedlar en litteratursyn där författaren och texten ställs i centrum, går samtidigt emot min studies resultat.

De två uttryckta syftena att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv respektive att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget kan slutligen ställas i relation till aktuella styrdokument för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Båda dessa syften är direkt förankrade i både läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011) och ämnesplanen för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b).

I läroplanen kan syftena knytas till det övergripande målet att kunna ”söka sig till [...] skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket, 2011b). De uttryckta syftena kan också kopplas till ämnesplanens inledande text där ämnets kärna uttrycks, och där det för litteraturstudiet uttrycks att ”med hjälp av skönlitteratur” kan människan lära ”känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket, 2011a). I ämnesplanens skrivelser i *Ämnets syfte* finns det också stöd för båda dessa uttryckta syften för litteraturstudiet. De kan kopplas till sådana skrivelser som lyfter fram litteraturen som källa till ”självinsikt”, ”förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”, eller att litteraturen ska ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv”, eller att eleven i litteraturen ska ges möjlighet att ”se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum” (Skolverket, 2011a). Att de uttryckta syftena kan förstås som kopplade till något eller några av svenskämnets mål som uttrycks i ämnesplanen kräver emellertid ett större mått av tolkning (Skolverket, 2011a). Sådana tolkningar bör också förstås som mer subjektiva, och det saknas explicit stöd för de två uttryckta syftena i de mål som uttrycks för svenskämnet i ämnesplanen.

När det gäller de betygskriterier som finns för kursen *Svenska 1* saknas ett tydligt explicit stöd för de två uttryckta syftena (Skolverket, 2011a). Syftet att koppla det lästa till jaget kan relateras till att eleven ”formulerar egna tankar med utgångspunkt



i berättandet”, men detta kräver ett betydande mått av tolkning (Skolverket, 2011a). Det finns ett delvis mer explicit stöd för syftet att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv, som emellertid enbart uttrycks för betyget A. Detta fortsätter på betygskriteriet som innefattar ”formulera[ndet] av egna tankar med utgångspunkt i berättandet” och handlar om att eleven ”relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänniska förhållanden” (Skolverket, 2011a). I detta ligger emellertid också ett mått av tolkning.

En slutats utifrån detta är att de två uttryckta syftena att genom läsning av skönlitteratur ta del av andra människors erfarenheter och perspektiv, respektive att på olika sätt koppla den lästa litteraturen till jaget, har stöd i läroplanen (Gy 2011) samt i syftesformuleringen för svenskämnet i ämnesplanen (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Det saknas emellertid ett klart formulerat explicit stöd i de formulerade målen i ämnesplanen och i betygskriterierna för kursen *Svenska 1*.

### **8.2.2 Eskapism, underhållning och att väcka samt förmedla känslor**

I resultatet visades att en likhet gällande uttryckta syften mellan läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram och läroböckerna som inriktar sig mot högskoleförberedande program var syftet att litteratur ska väcka eller förmedla känslor till/hos läsaren (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). I två av de studerade läroböckerna, varav en inriktad mot yrkesprogram och en inriktad mot högskoleförberedande program, visades även det uttryckta syftet läsning av litteratur för eskapism eller underhållning utgöra en likhet (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011). Eftersom detta syfte enbart visades i två av de studerade läroböckerna bör det emellertid betraktas som mindre framträdande i läroböckerna sett till helheten.

I min tolkning av resultatet visades att dessa två uttryckta syften inte tydligt kan förankras i någon av svenskämnestraditionerna *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* eller *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996, s. 86–89). En förklaring till detta kan vara att båda syftena, eskapism eller underhållning och att väcka eller förmedla känslor hos/till läsaren, utgör estetiska aspekter av litteraturstudiet som kan förstås som rörande sig inom det explorativa och icke-förutsägbara lärandet, vilket bör vara svårt att mäta, bedöma och betygssätta på ett tillförlitligt eller likvärdigt sätt. För att utveckla kan skolan, i detta fall gymnasieskolan, förstås som präglad av att eleverna ska uppnå resultat som går att mäta, bedöma och betygssätta. Detta framträder tydligt genom att det finns uppställda syften, mål och betygskriterier för gymnasieskolan och dess ämnen, vilket inkluderar svenskämnet, och att elevers kunskaper i olika ämnen prövas, mäts, bedöms och betygssätts (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011c). Eftersom svenskämnestraditioner kan förstås som olika paradigmer för svenskämnet, konstruerandes olika svenskämnen och litteraturstudium inom ramen för denna utbildningskontext som betonar en form av mätbar nytta, är det således inte orimligt att svårsmätbara estetiska aspekter av svenskämnet och dess litteraturstudium inte betonas av någon viss svenskämnestradition (Bergöö, 2005, s. 41; Malmgren, 1996, s. 86–87).

En invändning mot det ovanstående resonemanget kan vara att bildningsämnet lyfter fram det estetisk-kulturella värdet av viss skönlitteratur, s.k. klassiker, och

traditionellt sett har betonat estetiska aspekter av litteraturstudiet (Malmgren, 1996, s. 88). Det estetisk-kulturella värde som inom denna svenskämnestradition lyfts fram kan emellertid inte knytas till eskapism eller underhållning respektive väckandet eller förmedlandet av känslor som syften för litteraturstudiet. Utan då handlar det snarare om förmedlandet av ett gemensamt kulturarv, och att den läsande eleven blir del av ett sådant gemensamt kulturarv samt bildas genom läsningen. En möjlig invändning är också att känslöväckande, underhållning och eskapism kan knytas till svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Detta utifrån att denna svenskämnestradition centrerar elevens erfarenheter och att litteraturen betraktas som en källa till kunskap om sig själv och andra mänskliga erfarenheter (Malmgren, 1996, s. 89). Utifrån att de uttryckta syftena i empirin centrerar de estetiska aspekterna i sig, känslor och eskapism eller underhållning är syften i sig, och inte vad de estetiska aspekterna kan tänkas beröra eller andra syften de kan tänkas leda till är emellertid denna koppling något problematisk. Det erfarenhetspedagogiska ämnet som Malmgren (1996, s. 89) skriver fram uttrycker inte konkret eskapism, underhållning och/eller väckandet eller förmedlandet av känslor som syften eller mål i sig. Med det sagt närmar sig dessa uttryckta syften svenskämnestraditionen genom att känslor, eskapism och underhållning närmast kan förstås som knutna till den läsande eleven och dess olika subjektiviteter, vilket är något det erfarenhetspedagogiska ämnet betonar.

Att estetiska aspekter av svenskämnets litteraturstudium inte konkret betonas i svenskämnestraditionerna visar således på att dessa enbart erbjuder vissa kunskaper, perspektiv och förståelser av ämnet, medan andra inte lyfts fram (Bergman, 2007, s. 35–36). I detta sammanhang är eskapism eller underhållning och väckandet eller förmedlandet av känslor två uttryckta syften som svenskämnestraditionerna inte uttryckligen eller tydligt lyfter fram, även om det finns beröringspunkter. Det är emellertid orimligt att anta att väckandet eller förmedlandet av känslor, eskapism eller underhållning aldrig sker när en elev läser skönlitteratur. Eskapism, underhållning och väckandet eller förmedlandet av känslor kan ske även om det inte betonas i undervisningen, vilket gäller oavsett vilken eller vilka svenskämnestraditioner som undervisningen gestaltar. Det är också sannolikt att lärare förstår svenskämnestraditionerna olika, och kan exempelvis tolka in estetiska syften i det erfarenhetspedagogiska ämnet. Detta belyser således också att svenskämnestraditioner är teoretiska konstruktioner, eftersom de inte täcker in alla delar av svenskämnets litteraturstudium och dess syften (Malmgren, 1996, s. 86–90).

Vidare tolkade jag de två uttryckta syftena att väcka eller förmedla känslor samt läsning för eskapism eller underhållning i resultatet utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori och begreppet estetisk läsart. Eskapism, underhållning och väckandet eller förmedlandet av känslor är syften som realiseras under läsningen, och som kräver en estetisk läsning (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Utifrån att läsning rimligen kan väcka eller förmedla olika känslor beroende på läsaren och att eskapism och underhållning bör beaktas som högst subjektivt kan dessa uttryckta syften förstås utifrån Rosenblatts (1938) förståelse av läsningen som en transaktion, konstituerandes ett unikt möte mellan en text och ett läsande subjekt med vissa förkunskaper, känslor, värderingar och erfarenheter. En nyansering i detta, som visades i resultatet, var emellertid att när det gällde syftet att väcka eller förmedla känslor förekom det olika frågor där den läsande eleven efter läsningen skulle

besvara något om vilka känslor som väcks eller förmedlas, vilket således kan förstås som också uppmanandes till efferent läsning.

Dessa resultat kan också förstås i förhållande till tidigare forskning. I sin studie visar Olin-Scheller (2006) att elevernas förväntningar på fiktionsläsning karaktäriseras av en stark emotionell involvering, och Dahl (2015) visar i sin studie att de undersökta läroböckerna framställer litteratur och litteraturläsning som huvudsakligen en positivt bekräftande upplevelse. Båda dessa aspekter kan kopplas till väckandet eller förmedlandet av känslor och eskapism eller underhållning som syfte, vilka är direkt relaterade till elevernas emotionella involvering och upplevandet av litteraturläsning som en positiv upplevelse i bemärkelsen underhållning och eskapism.

De två uttryckta estetiska syftena i min studie kan således också sägas nyansera bilden av Lilja Waltås (2011; 2016) studier som pekar på att svenskämnesläroböcker för yrkesinriktade program har en tydligt betonad nyttoaspekt. Viktigt att komma ihåg i detta sammanhang är att syftet eskapism eller underhållning enbart visade sig i två av de studerade läroböckerna (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011). Syftet att litteraturen ska väcka och/eller förmedla känslor visades emellertid i samtliga studerade läroböcker (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Sett till helheten bör således syftet eskapism eller underhållning förstås som en svagare nyansering i förhållande till Lilja Waltå (2011; 2016). Syftet att väcka och/eller förmedla känslor kan å sin sida betraktas som starkare belagt utifrån att samtliga studerade läroböcker, varav två läroböcker inriktade mot yrkesprogram, uppvisade detta uttryckta syfte. Om dessa syften förstås som en samlad helhet kan min studies resultat konstateras visa mot Lilja Waltås (2011; 2016) resultat, men utifrån studiens omfattning bör det fortfarande förstås som en nyansering. Att läroböcker inriktade mot yrkesprogram är tydligt nyttobetonade är således något som min studies resultat pekar emot och som kan nyanseras.

Slutligen kan de två uttryckta estetiska syftena, att litteratur ska väcka eller förmedla känslor till/hos läsaren respektive läsning av litteratur för eskapism eller underhållning, kopplas till aktuella styrdokument för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). I läroplanen för gymnasieskolan (Gy 2011) finns det två övergripande mål som de två uttryckta syftena explicit kan knytas till, som handlar om att eleven ska kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”, respektive ”hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” (Skolverket, 2011b). När det gäller ämnesplanen för svenskämnet finns det inget mål som dessa två syften direkt kan knytas till (Skolverket, 2011a). Däremot kan några skrivelser i ämnets syfte såsom att undervisningen ska ”stimulera [...] lust att [...] läsa” eller att litteratur ska användas som ”källa till självinsikt”, eller att egna ”intressen” lyfts fram i förhållande till innehållet i skönlitteratur, tolkas som att de två estetiska syftena åtminstone har stöd i ämnesplanen (Skolverket, 2011a). När det sedan gäller betygskriterierna för kursen *Svenska 1* uttrycks inget som explicit kan knytas till syftena eskapism eller underhållning respektive väckandet eller förmedlandet av känslor (Skolverket, 2011a).

Att två estetiska uttryckta syften för litteraturstudiet saknar en tydlig förankring i ämnes- och kursplanen kan förstås utifrån att det där skrivs fram vad eleven ska

kunna och vad eleven ska bedömas utifrån (Skolverket, 2011a). Det estetiska kan förstås som svårt att mäta, utifrån antagandet att det ligger närmare det oförutsägbara och explorativa lärandet än det konkreta. Alla elever, eller alla människor, bör känna olika känslor och uppleva litteratur på, åtminstone i någon utsträckning, olika sätt. Att definiera och precisera ett visst mått, nivå eller grad av upplevelsen av en viss känsla, eskapism eller underhållning för att utifrån detta kunna mäta och bedöma kan alltså betraktas som problematiskt. Den bristande förankringen av de estetiska uttryckta syftena för litteraturstudiet i svenskämnets ämnes- och kursplan kan därmed också förstås utifrån en syn på den nuvarande gymnasieskolan som karaktäriserad av mätbarhet, bedömning och betygssättning (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b).

Däremot är det intressant att de estetiska syftena finns tydligt förankrade i läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011b). En möjlig förklaring till detta är att de övergripande målen i läroplanen inte inrymmer ett uttalat mått av nivå eller gradering av kunskaper, som finns i betygskriterierna. Det råder dock otydlighet i detta eftersom även svenskämnets syftesformulering och ämnets mål inte har konkreta nivåer som betygskriterierna, men det saknas stöd för de uttryckta estetiska syftena i målen samtidigt som det finns ett mått av stöd i syftesformuleringen (Skolverket, 2011a). En slutsats som kan dras utifrån detta är emellertid att det finns ett explicit stöd för de estetiska uttryckta syftena för litteraturstudiet, som visas i de undersökta läroböckerna i min studie, i läroplanen och därmed kan vikten av att i planering, genomförande och utvärdering av undervisning också beakta läroplanens övergripande mål framhållas. Denna studie visar därtill att åtminstone uttrycks estetiska syften i de studerade läroböckerna inriktade mot yrkesprogram samt läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program, vilket också kan tolkas som att läroplanens övergripande mål beaktas i dessa läroböcker. Huruvida även andra läroböcker gör detta, eller svensklärare och andra lärare gör detta i praktiken kan emellertid inte besvaras utifrån denna studie.

### **8.2.3 Litteraturvetenskaplig begreppskunskap och analys**

En annan likhet gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan de undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program som visades i resultatet var syftet att förvärva litteraturvetenskaplig begreppskunskap och använda dessa begreppskunskaper på olika sätt, samt litteraturanlys som syfte (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012; Markstedt & Eriksson, 2017). Att använda litteraturvetenskaplig begreppskunskap för att genomföra analys av olika typer av skönlitteratur och film var inom ramen för detta ett återkommande mönster, men det uttrycktes även andra sätt som denna begreppskunskap skulle användas på. En nyansering i detta sammanhang var att en av läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram, *Svenska impulser för yrkesprogrammen* (Markstedt, 2012), inte uttryckte förvärvandet av litteraturvetenskapliga begreppskunskaper annat än när det gällde genrekunskap och kunskaper om filmiskt berättande. Denna lärobok uttryckte också analys som syfte enbart i relation till film.

Dessa uttryckta syften tolkade jag i resultatet i förhållande till svenskämnes-traditionen *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). I min tolkning av resultatet påpekade jag att förvärvandet av litteraturvetenskaplig

begreppskunskap kan förstås som utvecklandet av ett litteraturvetenskapligt språk. Användandet av dessa språkliga kunskaper visade sig också huvudsakligen fokusera färdigheter, där analys var klart dominerande, men även sådant som att kunna beskriva eller använda de litteraturvetenskapliga begreppskunskaperna för att prata om skönlitteratur fokuserades (Gustafsson & Wivast, 2017; Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt & Eriksson, 2017). Litteraturanalys som syfte visades även vara förankrat i färdighetsämnet genom att centreras kring begreppskunskaperna och sådant som stil, form och berättarteknik. Det fanns emellertid några nyanseringar för litteraturanalys, där innehåll samt tolkning och reflektion över innehåll också visades utgöra inslag i syftet. Dock visades att sådant som begreppsanvändning och fokusering av språk, stildrag, form och berättarteknik klart prioriterades över dessa nyanseringar (Gustafsson & Wivast, 2017, s. 226; Harstad & Tanggaard, 2011, s. 203; Markstedt & Eriksson, 2017, s. 276).

De uttryckta syftena förvärvandet och användandet av litteraturvetenskaplig begreppskunskap samt litteraturanalys, kan alltså betraktas som förankrade i *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). Detta har stöd i tidigare forskning (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006) som visar att färdighetsämnet tillsammans med bildningsämnet är de dominerande svenskämnes-traditionerna i litteraturundervisningen. Forskning som undersöker läroböcker (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016) visar också att färdighetsämnet tar sig uttryck i litteraturstudiet i undersökta läroböcker för yrkesinriktade program. Denna studies resultat visar således att det också finns uttryckta syften för litteraturstudiet, i de i studien undersökta läroböckerna, som kan förankras i färdighetsämnet. I denna studie visas detta dock gälla för både de studerade läroböckerna inriktade mot yrkesprogram och läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program.

Vidare tolkade jag de uttryckta syftena förvärvandet och användandet av litteraturvetenskaplig begreppskunskap samt litteraturanalys i resultatavsnittet i förhållande till Rosenblatts (1938) begrepp efferent läsart. Detta utifrån att förvärva begreppskunskap eller genomföra en analys som bottenar i begreppskunskap eller på andra sätt använda den förvärvade begreppskunskapen innefattar att uppnå ett resultat efter läsningen. Dessutom tolkade jag dessa uttryckta syften som kopplade till McCormicks (1994) begrepp litterär repertoar, utifrån att syftena kan leda till att eleven utvecklar sina kunskaper om litterära konventioner, vilket således kan leda till att eleven utvecklar och breddar sin litterära repertoar.

Att använda sig av en efferent läsart för att förvärva och använda litteraturvetenskaplig begreppskunskap samt analysera litteratur, och i samband med detta utveckla sin litterära repertoar, kan också förstås som avkrävande ett analytiskt tänkande och betonande utvecklandet av ett ämnesspråk samt litterära kunskaper. Detta är resultat som visar emot forskning genomförd av Dahl (2015) som i sin studie visar att de undersökta läroböckerna inriktade mot studieförberedande program saknar ett analytiskt perspektiv i litteraturstudiet. I en annan studie visar också Dahl (2010) att ett analytiskt djup saknas i uppgifter för litteraturstudiet i de i studien undersökta läroböckerna, vilket således denna studies resultat kan sägas nyansera. Därtill kan resultaten kontrasteras mot Lilja Waltås (2011; 2016) slutsatser utifrån sina studier om att litteraturen har en marginaliserad roll i de undersökta läroböckerna som riktar sig mot yrkesinriktade program. Det är tydligt att de uttryckta syftena förvärvandet och användandet av litteraturvetenskaplig

begreppskunskap samt litteraturanlys är förankrade i litteraturteoretiska kunskaper och en litteraturvetenskaplig forskningstradition. Detta kan således betraktas som att litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna, oavsett inriktning mot yrkesprogram eller högskoleförberedande program, inte saknar ett analytiskt perspektiv eller reproducerar en marginaliserad roll av litteraturen.

För att avsluta detta tema ska de uttryckta syftena att förvärva litteraturvetenskaplig begreppskunskap och använda dessa begreppskunskaper på olika sätt, samt litteraturanlys, ställas i förhållande till styrdokumenterna (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). I läroplanen finns det inget övergripande mål som dessa syften explicit kan knytas till (Skolverket, 2011b). Inte heller i ämnesplanens uttryckta syfte för ämnet finns särskilt konkret explicit stöd för dessa syften (Skolverket, 2011a). Möjligtvis kan sådant som att ”arbeta med texter” förstås som detta, men det saknas uttryckligt stöd för en sådan förståelse i *Ämnets syfte* (Skolverket, 2011a). Emellertid kan de uttryckta syftena kopplas till ett av målen för svenskämnet, vilka i sig konkretiserar ämnets syfte. Detta är att utveckla ”[k]unskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier” (Skolverket, 2011a). Även de mål som uttrycker att ”reflektera över” ”texter” eller ”skönlitteratur” samt ”producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” skulle kunna förstås som uttryckandes analyssyftet (Skolverket, 2011a).

När det gäller betygskriterierna för kursen *Svenska 1* kan de formuleringar som uttrycker att kunna ”reflektera över” texter, och att kunna ”redogöra för samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv”, förstås som kopplade till de uttryckta syftena (Skolverket, 2011a). Sett till helheten bör de uttryckta syftenas stöd i läroplanens övergripande mål och formuleringen av ämnets syfte förstås som bristande i omfattning och explicititet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Däremot finns ett visst stöd i betygskriterierna, och stödet är mer explicit uttryckt i målen för ämnet, som kan förstås som konkretiserande ämnets syfte, och i det centrala innehållet för kursen *Svenska 1*. Intressant i detta sammanhang är också att de uttryckta syftena kan förstås som förenande kärnan i svenskämnet, där språk och litteratur betraktas som en helhet (Skolverket, 2011a).

#### **8.2.4 Tolkning och förståelse eller skrivfärdighet?**

Majoriteten av de syften som uttrycktes i de studerade läroböckerna utgjorde likheter mellan läroböckerna inriktade mot yrkesprogram och läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program. Det fanns emellertid två syften som utgjorde uttalade skillnader. Syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna var ett syfte som enbart uttrycktes i de två studerade läroböckerna som inriktar sig mot högskoleförberedande program (Gustafsson & Wivast, 2017; Markstedt & Eriksson, 2017). Medan färdigheten att skriva i förhållande till litteratur enbart uttrycktes som ett syfte i de två studerade läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram (Harstad & Tanggaard, 2011; Markstedt, 2012). Innan dessa uttryckta syften för litteraturstudiet diskuteras vidare är det viktigt att konstatera att det fanns en nyansering i ett av fallen. Att ”läsa mellan raderna” uttrycktes som syfte en gång i en av läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram (Harstad & Tanggaard, 2011, s. 144). Eftersom detta enbart skedde en gång bedömdes det dock inte utgöra ett mönster för läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram.

De två uttryckta syftena att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna respektive färdigheten att skriva i förhållande till litteratur utgjorde alltså skillnader. I min tolkning av resultatet visades att dessa två syften kan förstås utifrån de två svenskämnestraditionerna *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* respektive *svenska som ett färdighetsämne* (Malmgren, 1996, s. 86–88). Färdigheten att skriva i förhållande till litteratur som uttrycktes som syfte för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram kan direkt förankras i färdighetsämnet, dock med nyanseringen att färdighetsämnet åtskiljer litteratur och färdighetsträning, vilka förenas i det uttryckta syftet. Syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna, som enbart fanns i läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program, kan å andra sidan i viss utsträckning förstås som förankrad i bildningsämnets tanke om litteratur som bärare av ett visst värde och att bildning kan nås genom läsning av en viss litteratur, s.k. klassikerlitteratur. Denna koppling är dock betydligt svagare eftersom, som påpekat i min tolkning av resultatet, bildningsämnet betonar det estetiska och kulturella värdet i litteratur samt att syftet inte nödvändigtvis leder till bildning.

Utifrån detta resonemang kan det konkluderas att ett syfte som uttrycker färdighet och är förankrat i färdighetsämnet återfanns i läroböckerna som inriktar sig mot yrkesprogram, och att detta syfte inte återfanns i läroböckerna för högskoleförberedande program. Detta resultat är intressant när det ställs i förhållande till tidigare forskning. Tidigare forskning visar nämligen att både *svenska som ett färdighetsämne* och *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* gestaltas i litteraturundervisningen på yrkesförberedande och studieförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Dock visar en del av denna forskning att bildningsämnet reduceras inom yrkesförberedande program i förhållande till studieförberedande program, och att färdighetsämnets innehåll och mål i stället betonas och ges mer utrymme inom de yrkesförberedande programmen i förhållande till bildningsämnets innehåll och mål (Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Att färdighetssyftet att skriva i förhållande till litteratur enbart uttrycktes i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram i min studie kan således förstås som givandes ett visst stöd till denna tidigare forskning. Detta gäller emellertid enbart ett uttryckt syfte för litteraturstudiet och sett till studiens övriga resultat är denna betoning av färdighetsämnet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram snarare en svag tendens inom ramen för studien. Forskning genomförd på läroböcker bekräftar emellertid denna tendens i viss utsträckning (Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016; Dahl, 2015). Lilja Waltå (2011; 2016) visar i två studier att färdighetsämnet dominerar i litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna för yrkesinriktade program, samtidigt som Dahl (2015) visar att de i sin studie undersökta läroböckerna inriktade mot studieförberedande program ger uttryck för bildningsämnet och det erfarenhetspedagogiska ämnet.

Vidare tolkade jag i resultatavsnittet det uttryckta syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna i förhållande till Rosenblatts (1938) transaktionsteori. Det uttryckta syftet kan förstås som mer fokuserat på texten än det läsande subjektet, vilket står i kontrast till Rosenblatts (1938) betoning av det läsande subjektet över texten (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Martinsson, 2015, s. 89; Molloy, 2002, s. 60–66). Denna litteratursyn som förmedlas visar emot tidigare forskning genomförd av Dahl (2010) som visar att litteratursynen som uttrycks i litteraturförmedlingen i de undersökta läroböckerna snarare fokuserar

det läsande subjektet. I en annan studie visar Dahl (2015) dock att läromedlen i studien kan delas upp i olika typer av organiserade läromedel, och att dessa förmedlar olika litteratursyner, där den ena typen av läromedel förmedlar en läsarorienterad litteratursyn medan den andra typen förmedlar en litteratursyn där författaren och verket ställs i centrum. Den litteratursyn som förmedlas i det uttryckta syftet som enbart återfanns i de undersökta läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program i min studie kan således sägas ha ett visst stöd i Dahls (2015) forskning. Att syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna enbart visades hos läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program ger också ett visst stöd till forskning av Lilja Waltå (2011; 2016). Detta utifrån att Lilja Waltå (2011; 2016) visar i sin forskning att de undersökta läroböckerna för yrkesinriktade program inte utmanar eleverna att göra självständiga iakttagelser och tolkningar eller möta något utanför sin egen erfarenhetsvärld vid litteraturläsning, samt att igenkänning med den blivande yrkesrollen prioriteras över litteraturen i sig.

Slutligen kan de två uttryckta syftena som utgör skillnader mellan läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program i min studie ställas i förhållande till aktuella styrdokument för svenskämnet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna har stöd i läroplanens övergripande mål som handlar om att kunna ”söka sig till [...] skönlitteratur [...] som en källa till självinsikt, glädje och kunskap” (Skolverket, 2011b). I detta ligger en tolkning, men syftet kan explicit knytas till att använda skönlitteratur som källa till kunskap. När det gäller syftet skriva i förhållande till skönlitteratur saknas emellertid explicit stöd i de övergripande målen i läroplanen, även om det går att tolka detta subjektivt, vilket inte kommer att göras här (Skolverket, 2011b).

När det gäller ämnesplanen för svenskämnet krävs det tolkning för att finna stöd för båda de uttryckta syftena (Skolverket, 2011a). Syftet att skriva i förhållande till skönlitteratur kan i *Ämnets syfte* exempelvis kopplas till formuleringen ”att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i [...] skrift” och ”arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter” (Skolverket, 2011a). Även andra formuleringar i svenskämnets syfte i ämnesplanen som tar upp ”skriva” kan förstås som stöd för det uttryckta syftet att skriva i förhållande till litteratur i ämnesplanen (Skolverket, 2011a). Viktigt att påpeka här är att skriva i förhållande till skönlitteratur inte skrivs fram uttalat i ämnesplanen, utan det krävs ett mått av tolkning. Exempelvis kan att ”arbeta med” ”skönlitteratur” tolkas som att skriva i förhållande till skönlitteratur (Skolverket, 2011a). Det finns dock ett mål i ämnesplanen som mer explicit kan knytas till syftet att skriva i förhållande till skönlitteratur. Detta handlar om att utveckla ”[f]örmåga att läsa, arbeta med [...] skönlitteratur [...] samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2011a).

När det gäller syftet att tolka, förstå och läsa mellan raderna är inte detta heller uttryckligt specificerat eller formulerat i ämnesplanens syftesformulering, men kan knytas till sådant som att ”använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2011a). Detta genom att det uttryckta syftet innefattar förankring i det lästa, som kan tänkas erbjuda sådana perspektiv och erfarenheter



(Skolverket, 2011a). Även målet i ämnesplanen att utveckla ”förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur” kan tolkas som uttryckandes detta syfte (Skolverket, 2011a).

När det gäller betygskriterierna krävs också ett mått av tolkning för att finna stöd för de två uttryckta syftena (Skolverket, 2011a). Syftet att skriva i förhållande till skönlitteratur kan kopplas till betygskriteriet att kunna ”skriva egna texter” som ”anknyter till det lästa” (betyget E), ”lyfter fram huvudtanken i det lästa” (betyget C), eller ”lyfter fram huvudtanken i det lästa och ger nya, relevanta perspektiv” (betyget A) (Skolverket, 2011a). Här uttrycks det emellertid inte att det handlar om skönlitteratur, och det är således en tolkning. Det går även att göra andra tolkningar utifrån sådant som att kunna ”återge” eller ”reflektera över” ”innehåll”, ”redogöra för samband mellan olika verk” och liknande ska ske skriftligt, vilket dock inte uttryckligt förmedlas (Skolverket, 2011a). Gällande syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna är det möjligt att genom tolkning relatera det till betygskriterierna. Exempelvis genom att sådant som i relation till läsning av litteratur handlar om att kunna ”återge innehåll”, ”formulera [...] egna tankar med utgångspunkt i berättandet” eller ”relatera innehållet [...] till allmänmänskliga förhållanden” förstås som krävandes tolkning, förståelse och att kunna läsa mellan raderna (Skolverket, 2011a).

Sett till helheten kräver således både syftet att skriva i förhållande till litteratur och syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna, som utgör skillnader mellan läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program, ett mått av tolkning för att förankras i styrdokumentet (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Detta är emellertid som för de andra uttryckta syftena rimligt utifrån lärares yrkesprofession och didaktiska autonomi, som kräver att en som lärare behöver kunna förhålla sig till och tolka styrdokumentet i planering, genomförande och utvärdering av sin undervisning.

### **8.2.5 Ett samstämmigt och likvärdigt litteraturstudium?**

I denna sista del av diskussionsavsnittet kommer en sammanfattande bild av de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböckerna som jag fann i min studie att diskuteras. De diskuterade temana av likheter och skillnader kommer att knytas ihop och diskuteras utifrån en helhet. Denna helhet kommer att ställas i relation till relevant tidigare forskning, studiens teoretiska perspektiv, styrdokumentet och begreppet likvärdighet. Detta för att kunna dra några jämförande slutsatser av studiens resultat. Slutligen kommer diskussionen att blicka framåt mot de kommande förändringarna för svenskämnet och gymnasieskolan. Inom ramen för denna sammanfattande diskussion kommer även studiens kunskapsbidrag till och betydelse för yrkesutövningen att diskuteras.

Till att börja med har denna studie visat att det huvudsakligen föreligger likheter gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan de undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesprogram och läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program. Enbart två uttryckta syften visades utgöra skillnader, där syftet att tolka och förstå textens budskap, mening eller syfte och läsa mellan raderna enbart uttrycktes i läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program, medan syftet att skriva i förhållande till litteratur enbart uttrycktes i läroböckerna inriktade

mot yrkesprogram. En slutsats är således att sett till helheten föreligger de uttryckta syftena för litteraturstudiet vara lika i de undersökta läroböckerna för svenskämnet och kursen *Svenska 1* inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program inom ramen för *Gy 2011*. En mindre tendens till skillnad är dock att läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program uttrycker syften som kan knytas till att tolka, förstå och läsa mellan raderna, med betoning på att förankra sig i texten, och läroböckerna inriktade mot yrkesprogram uttrycker färdighetsfokuserade syften.

Denna studie har vidare visat att uttryckta syften för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna kan förankras i de två svenskämnestraditionerna *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* och *svenska som ett färdighetsämne*, vilka återkommer i jämförbar utsträckning (Malmgren, 1996, s. 86–89). En tendens till att färdighetsämnet är mer framträdande finns gällande läroböckerna inriktade mot yrkesprogram, samtidigt som det finns en svagare tendens till att ett syfte som uttrycks för de högskoleförberedande programmen kan knytas till *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne*. Detta resultat kontrasterar delvis mot tidigare forskning som visar att bildningsämnet tillsammans med färdighetsämnet har en klar plats i litteraturundervisningen inom både yrkes- och studieförberedande program (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Min studies resultat har visat att bildningsämnet i stället är starkt marginaliserat i uttryckta syften för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna. Däremot bekräftar min studies resultat denna tidigare forskning i det att färdighetsämnet förmedlas i både yrkesprogram och högskoleförberedande program, i min studie dock gällande uttryckta syften för litteraturstudiet i ett urval läroböcker.

Att färdighetsämnet visats framträdande och bildningsämnet starkt marginaliserat i uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program kan också jämföras med tidigare forskning genomförd av Lilja Waltå (2011; 2016). Lilja Waltå (2011; 2016) visar att i de undersökta läroböckerna i hennes studie som inriktar sig mot yrkesinriktade program förmedlas färdighetsämnet i framträdande utsträckning i litteraturstudiet. Min studies resultat bekräftar att färdighetsämnet tar sig uttryck i läroböcker inriktade mot yrkesprogram, men visar att detta också gäller för de i min studie studerade läroböckerna inriktade mot högskoleförberedande program. Emellertid visades också i min studie att det erfarenhetspedagogiska ämnet tar sig uttryck i jämförbar utsträckning oavsett programinriktning, och att det enbart finns en tendens till att färdighetsämnet är mer framträdande i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram. Därtill har jag i min studie visat att Lilja Waltås (2011; 2016) slutsatser att aspekterna av bildning inte är närvarande i de undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesinriktade program i hennes studie också gäller för samtliga av de i min studie undersökta läroböckerna, både gällande de som är inriktade mot yrkesprogram och de som är inriktade mot högskoleförberedande program. Detta är emellertid enbart gällande om bildning tolkas utifrån bildningstraditionen, och inte utifrån ett vidare personlighetsutvecklande perspektiv som det erfarenhetspedagogiska ämnet också kan förstås som uppbärandes av.

Att denna studie visat på att det erfarenhetspedagogiska ämnet har en central plats i de uttryckta syftena för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna oavsett programinriktning kontrasteras också mot Lilja Waltås (2011; 2016) forskning som

visar att denna svenskämnestradition är marginaliserad i litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesinriktade program i hennes studie. Detta resultat kontrasteras också mot annan forskning, som visar att det erfarenhetspedagogiska ämnet utgör ett marginellt inslag gällande litteraturundervisningens innehåll och mål (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006). Dahl (2015) visar emellertid i en studie att *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* tar sig uttryck i litteraturstudiet i de i hans studie undersökta läroböckerna inriktade mot studieförberedande program. I undersökningen visar Dahl (2015) att läroböckerna ger uttryck för två diskurser, där den ena utgör litteratur som ett historiskt och kanoniskt ämne, och den andra litteratur orienterat mot läsarens upplevelser och erfarenheter. Min studies resultat visar på att uttryckta syften för litteraturstudiet inte kan knytas till den första diskursen, men att det är tydligt att litteratur orienterat mot läsarens upplevelser och erfarenheter aktualiseras.

Dessa resultat är även intressanta i ett historiskt svenskämnes- och litteraturdidaktiskt sammanhang utifrån att svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* inte haft en lika tydlig förankring i en institutionaliserad utbildningskontext som färdighetsämnet och bildningsämnet (Malmgren, 1999, s. 95–108; Román & Mattlar, 2019, 287–288.). Färdighetsämnet har burits upp och utvecklats inom läroverksgymnasiets *lägre svenskämne*, i den tvååriga fackskolan, och senare i den integrerade gymnasieskolans *ettårssvenska*, som var gällande för de tvååriga yrkeslinjerna. Bildningsämnet har på motsvarande sätt utvecklats inom läroverksgymnasiets *högre svenskämne*, i det treåriga gymnasiet, och *treårssvenskan* på de tre- och fyraåriga teoretiska linjerna inom den integrerade gymnasieskolan. Det erfarenhetspedagogiska ämnet har inte haft samma avgränsade sammanhang och i stället funnits som inslag i olika delar av gymnasieskolan och dess svenskämnen. Att flera uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna är tydligt förankrade i det erfarenhetspedagogiska ämnet kan således vara ett tecken på att denna svenskämnestradition har fått ett ökat inslag i litteraturstudiet i gymnasieskolans svenskämne.

Anledningen till att denna studie visat att flera uttryckta syften för litteraturstudiet är förankrade i svenskämnestraditionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1996, s. 89), medan en betydande tidigare forskning (Bergman, 2007; Hultin, 2006; Olin-Scheller, 2006; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016) pekar på att det erfarenhetspedagogiska ämnet är marginaliserat, kan dock handla om att jag undersökt uttryckta syften för litteraturstudiet i fyra läroböcker. Studien är begränsad i sitt urval, vilket innebär att det inte går att dra några säkra slutsatser om huruvida detta resultat även skulle visas i studier av andra läroböcker. Därtill eftersom det saknas omfattande jämförande studier som undersöker svenskämnes-traditioner i läroböcker och den gestaltade undervisningen är det svårt att uttala sig om det tidigare funnits skillnader mellan vilka svenskämnestraditioner som förmedlas i den gestaltade undervisningen och de som förmedlas i läroböcker. Utifrån den tidigare forskning som finns inom området, och bilden av det historiska svenskämnes- och litteraturdidaktiska sammanhanget är det möjligt att Dahls (2015) resultat tillsammans med min studies resultat pekar mot att det erfarenhetspedagogiska ämnet är på ingång i svenskämnet, åtminstone i litteraturstudiet i läroböcker. Att dra några säkra slutsatser om detta utan vidare forskning är emellertid inte möjligt.

Dessa resultat utgör också ett viktigt bidrag till den samlade svenskämnesdidaktiska kunskapen som kan användas i yrkesutövningen. Kunskapen om att uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker förmedlar vissa svenskämnestraditioner kan bidra till att svensklärare utvecklar en kritisk medvetenhet om läroböckers förmedlande av svenskämnestraditioner. Utifrån denna medvetenhet kan lärare granska och förhålla sig kritiskt till vilka svenskämnestraditioner som förmedlas i läroböcker och hur detta påverkar ens undervisning. Specifikt för min studies resultat är att bildningsaspekter, förstått utifrån bildningsämnet, är marginaliserade, medan färdighetsämnet och det erfarenhetspedagogiska ämnet förmedlas i läroböckernas uttryckta syften för litteraturstudiet. Svensklärare, och även andra aktörer inom skolan, behöver kritiskt granska och förhålla sig till vilka svenskämnestraditioner som förmedlas i läroböcker som används i undervisningen. Detta för att inte reproducera uppfattningar av ämnet och syften som inte ligger inom ramen för styrdokumentet, eller marginaliserar olika delar av litteraturstudiet, såsom utifrån min studies resultat bildning. Utifrån denna kunskap kan svensklärare också potentiellt utveckla en medvetenhet om att en som lärare även kan bära upp en viss eller vissa svenskämnestraditioner, vilket en behöver förhålla sig till i sin yrkesutövning.

Vidare har denna studie visat att majoriteten av uttryckta syften för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna kan förstås utifrån olika läsorienterade teorier och perspektiv (McCormick, 1994; Rosenblatt, 1938). Särskilt intressant är att min tolkning av resultatet utifrån Rosenblatts (1938) transaktionsteori visat att flera syften kan förstås som uttryckandes en litteratursyn där det läsande subjektet betonas över texten. Sett till helheten kan de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböckerna, oavsett programriktning, förstås som förmedlandes en litteratursyn där det läsande subjektet och dess olika erfarenheter, föreställningar, perspektiv och förkunskaper ställs i centrum för konstruktionen av mening i mötet mellan läsare och text (Bommarco och Parmenius Swärd, 2018, s. 52–53; Molloy, 2002, s. 60–66; Martinsson, 2015, s. 89). Denna litteratursyn är i stor utsträckning samstämmig med Rosenblatts (1938) transaktionsteori. Ett konkret undantag gällande detta fanns i min studie för syftet som enbart uttrycktes i läroböckerna för högskoleförberedande program, där texten i stället sattes i förrummet. Utifrån att detta enbart utgjorde ett uttryckt syfte för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna bör det dock betraktas som en nyansering.

De uttryckta syftena för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna i min studie förmedlar samtidigt olika aspekter av litteratur som en källa till jaget eller till andra mänskliga erfarenheter. Läsning handlar, utifrån resultatet för studien, således inte enbart om att blicka utåt mot omvärlden eller att läsa för att se och förstå sig själv. Resultatet har visat att uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna, oavsett programriktning, förmedlar en syn på litteratur som en källa till andra mänskliga erfarenheter och perspektiv, såväl som till jaget, identitets- och personlighetsutveckling. Andra uttryckta syften förmedlar också att litteratur ska användas för att träna nyttobetonade kunskaper och färdigheter, samtidigt som andra syften förmedlar att litteratur ska användas estetiskt för eskapism, underhållning och väckandet eller förmedlandet av känslor.

Utifrån detta både bekräftar och motvisar min studies resultat tidigare forskning (Dahl, 2010; Dahl, 2015; Lilja Waltå, 2011; Lilja Waltå, 2016). Lilja Waltå (2011;

2016) och Dahl (2010; 2015) visar i två olika studier vardera resultat som förstärker bilden av det läsorienterade perspektivets uttryck i läroböcker för yrkesinriktade respektive studieförberedande program. Lilja Waltå (2011; 2016) undersöker, som tidigare konstaterat, läroböcker inriktade mot yrkesinriktade program och visar att läroböckerna i de två studierna inte utmanar elever att göra självständiga iakttagelser eller tolkningar, eller att möta något utanför sin egen erfarenhetsvärld, samt att igenkänning med den kommande yrkesrollen betonas. Dahl (2010) visar, som tidigare diskuterats, i en studie att den dominerande litteratursynen som uttrycks, i det läromedel som undersöks, ligger nära en empirisk-social litteratursyn, där läsaren placeras i centrum, samtida sociala frågor aktualiseras och läsaren premieras i skapandet av litteraturens mening. I en annan studie undersöker Dahl (2015), som tagits upp tidigare, läroböcker inriktade mot studieförberedande program och visar att det för läroböckerna i studien konstrueras två olika diskurser, där den ena beskrivs som litteratur orienterat mot läsarens upplevelser och erfarenheter, inom vilken en läsorienterad litteratursyn förmedlas, samt att legitimeringen av litteraturstudiet konsekvent knyts till personlig utveckling, nöje och dåtidens påverkan på nutiden. Allt detta kan förstås som knytandes litteraturstudiet i läroböcker till förståelse av läsning som en subjektsdominerad transaktion, vilket min studies resultat bekräftar. Däremot nyanserar min studies resultat samtidigt Lilja Waltås (2011; 2016) resultat om att de i hennes studie undersökta läroböckerna inriktade mot yrkesinriktade program inte utmanar elever att möta något utanför sin erfarenhetsvärld, samt att göra självständiga iakttagelser och tolkningar.

En väsentlig iakttagelse utifrån min studies resultat är också att utifrån de uttryckta syftena för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna förefaller förväntningarna på antagna elever som använder läroböckerna vara likartade. Lilja Waltå (2011; 2016) visar i sin forskning att det i två studier av läroböcker för yrkesinriktade program konstrueras modelläsare som förefaller vara ointresserade av litteratur, att svenskämnets innehåll marginaliseras och att litteraturen får en undanträngd eller obetydlig roll. I en studie drar Lilja Waltå (2011) också slutsatsen att de undersökta läroböckerna antyder låga förväntningar på eleverna. Min studie har visat att flera olika uttryckta syften förmedlas i läroböckerna för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program, och att inga större skillnader finns mellan dessa. De uttryckta syftena antyder inte heller låga förväntningar på elever som läroböckerna inriktade mot yrkesprogram eller högskoleförberedande program vänder sig mot.

Denna studie har även visat att när det gäller läsarter uppmanas det både till efferent och estetisk läsart i de uttryckta syftena för litteraturstudiet (Martinsson, 2015, s. 89–90; Molloy, 2002, s. 60–66; Rosenblatt, 1938; Svensson, 2008, s. 14–15). Även om det finns en tendens till att efferent läsart betonas är estetiska läsarten också viktig för att uppnå olika syften. Detta är intressant eftersom majoriteten av uttryckta syften, mål och betygskriterier för litteraturstudiet i svenskämnet kräver mätbarhet och bedömning (Skolverket, 2011a). Den estetiska aspekten är något som kan förstås som problematiskt att mätas och bedömas på ett sådant tillförlitligt sätt som att till exempel kunna analysera en läst bok, besvara frågor eller uppvisa en ”korrekt” tolkning.

Vidare har jag visat i studien att uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program kan förankras i styrdokumentet, men att det mer ofta än sällan behövs tolkningar för att

detta ska kunna göras. Att styrdokumentet är öppna för och ofta kräver tolkning är emellertid snarare regel än undantag, och att uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker således också kräver tolkning för att förankras i styrdokumentet är rimligt (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). De olika uttryckta syftena hade också alltid stöd i styrdokumentet, och det hade varit problematiskt om syftena inte hade kunnat förankras i dem även genom tolkning. En nyansering i detta är att estetiska syften var svåra att förankra i ämnes- och kursplanen för svenskämnet och kursen *Svenska 1*, men kunde förankras i läroplanen (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Detta visar således på vikten av att som svensklärare även konsekvent aktualisera läroplanen i sin undervisning för att täcka in också de estetiska aspekterna av litteraturstudiet, vilket är en viktig kunskap för svensklärare att bära med sig i sin undervisning.

En slutsats utifrån detta är således att uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna har förankring i styrdokumentet, oavsett om dessa är inriktade mot yrkesprogram eller högskoleförberedande program, men att denna förankring ofta kräver ett visst mått av tolkning (Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Att det krävs tolkning för att förankra uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböcker i styrdokumentet kan också förstås som oundvikligt om lärares didaktiska autonomi ska upprätthållas. Lärare måste ges ett tolkningsutrymme oavsett om det gäller förankrandet av läroböckers uttryckta syften för litteraturstudiet i styrdokumentet eller andra aspekter av undervisningen. Detta pekar samtidigt på att lärare har ett stort ansvar i sin didaktiska frihet, vilket särskilt gäller en rättvis och likvärdig bedömning när styrdokumentet kräver tolkning.

Denna kunskap är också viktig för yrkesutövningen som svensklärare. Utifrån att de uttryckta syftena för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna kräver ett mått av tolkning för förankring i styrdokumentet pekar studien mot att läroböcker inte nödvändigtvis kan betraktas som en säker källa till uppfyllelsen av syftena för svenskämnet i styrdokumentet (Ammert, 2011, s. 26–28; Skolverket, 2011a; Skolverket, 2011b). Snarare kan de uttryckta syftena för litteraturstudiet i läroböcker betraktas som konstruktioner utifrån redan gjorda tolkningar av styrdokumentet. Som lärare är det en del av yrkesprofessionen att förhålla sig till styrdokumentet och att genomföra undervisningen utifrån dessa. Att uteslutande använda läroböcker eller förlita sig på dessa i stor utsträckning riskerar således att andra faktorer, såsom läroboksförfattares tolkningar, styr undervisningen. Detta i stället för lärarens individuella eller kollegiala professionella didaktiska beslut och överväganden utifrån en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i förhållande till styrdokumentet (Skollag, 2010:800; Skolverket, 2023g). En medvetenhet om att läroböckerna redan har tolkats utifrån styrdokumentet och att det utifrån detta formulerats syften för litteraturstudiet i läroböckerna är således också värdefullt.

Vidare är en sammanfattande reflektion av studiens resultat att läroböcker inte nödvändigtvis bär upp enskilda svenskämnestraditioner, litteratursyner eller syften (Lilja Waltå, 2011, s. 20; Lilja Waltå, 2016, s. 20–21). Snarare speglas olika ämnessyner i form av svenskämnestraditioner, litteratursyner och syften i läroböcker. Däremot kan vissa svenskämnestraditioner, litteratursyner och syften vara mer framträdande eller ibland dominerande, och andra mindre framträdande eller starkt marginaliserade, vilket min studie har visat oavsett om läroböckerna är inriktade mot yrkesprogram eller högskoleförberedande program. Potentiellt sett

skulle således lärare kunna använda läroböcker selektivt för att bekräfta sina olika svenskämnestraditioner och/eller litteratursyner. Det är emellertid inte orimligt att de mer dominerande svenskämnestraditionerna, litteratursynerna och syftena som framträder påverkar lärare i en viss riktning. Utifrån denna kunskap är det viktigt att svensklärare förhåller sig kritiskt till läroböcker och vilka litteratursyner, svenskämnestraditioner och syften som förmedlas eller är dominerande i dessa. I yrkesutövningen behöver således svensklärare kritiskt förhålla sig till läroböcker och granska dem för att inte läroböckerna ska styra ens didaktiska beslut som lärare mer än ens didaktiska och pedagogiska kunskaper, professionella uppdrag eller styrdokumentet som en i undervisningen ska förhålla sig till.

Det kan därtill konstateras att när det gäller uttryckta syften för litteraturstudiet har denna studie visat att de studerade läroböckerna uppvisar likvärdighet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program för kursen *Svenska 1* i dagens gymnasieskola (Gy 2011). Studien har visat att läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program huvudsakligen uppvisar likheter i uttryckta syften för litteraturstudiet. De skillnader som visats handlar om enstaka syften, och det kan således inte dras några slutsatser om att det skulle föreligga skillnader avseende uttryckta syften för litteraturstudiet mellan läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. Min studies resultat pekar således också mot att det finns stöd att hämta i läroböcker för likvärdighet, gällande uttryckta syften för litteraturstudiet, i litteraturundervisningen i svenskämnet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Utifrån detta är studiens resultat också positiva för upprätthållandet av likvärdighet inför kommande förändringar för svenskämnet som innefattar att samtliga gymnasieprogram kommer läsa svenskkurserna 1–3 (Skolverket, 2023a). Huruvida liknande resultat gäller för kurserna *Svenska 2* och *Svenska 3* går i dagsläget inte att uttala sig om eftersom det inte finns en etablerad produktion av läroböcker som inriktar sig mot yrkesprogram för de kurserna. Att utifrån denna studie dra slutsatsen att läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program ger uttryck för en total likvärdighet är emellertid vanskligt. Det krävs vidare studier av läroböcker som korroborerar resultaten för min studie och täcker åtminstone också innehållsaspekten för att kunna uttala sig om detta med större säkerhet. För att nå kunskap om huruvida likvärdighet upprätthålls i litteraturundervisningen, eller svenskämnet, som helhet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program krävs även vidare forskning som behandlar den praktiskt gestaltade undervisningen i dagens gymnasieskola, lämpligen efter det att förändringarna av svenskämnet har skett. Utifrån sådan vetenskapsförankrad kunskap skulle sedan lämpliga insatser kunna genomföras. Med ämnesbetygsreformen kommer svenskämnet också bli än mer sammanhållet formellt sett (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023f). Huruvida traditionella uppdelningar av svenskämnet och dess litteraturstudium lever kvar i dagens gymnasieskola, eller kommer leva kvar inom ramen för det förändrade svenskämnet, förblir således ett aktuellt område för forskning. Denna studies resultat har emellertid pekat mot att det åtminstone har skett tendenser till förändringar och att det finns en positiv utveckling när det gäller ett sammanhållet svenskämne som är likvärdigt för alla elever, oavsett program eller bakgrund.

Slutligen kan kunskapen min studie bidragit med om att det huvudsakligen uppvisas likheter mellan uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program användas av svensklärare i den praktiska yrkesutövningen på olika sätt. Ett förslag till detta är att en som svensklärare kan använda åtminstone de studerade läroböckerna inriktade mot olika program med större försäkran om att de inte skiljer sig åt på ett sådant sätt som är oförenligt med styrdokumentet eller motverkar likvärdighet i uttryckta syften för litteraturstudiet. En användbar insikt utifrån detta är också att läroböcker som inriktar sig mot olika program inte behöver bidra till gestaltandet av olika svenskämnen eller olika former av litteraturundervisning, utan snarare har min studie visat att sådana läroböcker kan bidra till att stärka likvärdigheten mellan programmets litteratur- och svenskundervisning. En viktig tanke att komma ihåg i detta sammanhang är emellertid att också använda dessa kunskaper för att öka sin medvetenhet som svensklärare, eller lärare generellt, kring val av läroböcker som en använder i undervisningen. Att som svensklärare granska vilka syften som uttrycks i läroböckerna, men också andra delar av läroböckerna såsom dess innehåll, är viktigt för att som svensklärare välja läroböcker som bidrar till en likvärdig litteratur- och svenskundervisning.

## 9. Slutsatser

Denna studie har visat att det primärt föreligger likheter gällande uttryckta syften för litteraturstudiet mellan de studerade läroböckerna för kursen *Svenska 1* inriktade mot yrkesprogram respektive inriktade mot högskoleförberedande program inom ramen för den nu gällande gymnasieskolan (Gy 2011).

Därtill visade studien att uttryckta syften för litteraturstudiet i de undersökta läroböckerna för yrkesprogram respektive högskoleförberedande program kan förankras i de två svenskämnestraditionerna *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* och *svenska som ett färdighetsämne*. En konkret förankring av de uttryckta syftena för litteraturstudiet i svenskämnestraditionen *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* saknas emellertid. Det visades också att de uttryckta syftena för litteraturstudiet indikerade en litteratursyn som i hög utsträckning är samstämmig med Rosenblatts transaktionsteori (1938), där det läsande subjektet ställs i centrum för konstruktionen av mening i mötet mellan läsare och text. Till detta visades att uttryckta syften för litteraturstudiet i de studerade läroböckerna uppmanar både till en efferent och estetisk läsart, med en tendens till att efferent läsart betonas.

Studiens resultat visade även på att uttryckta syften för litteraturstudiet i läroböckerna, oavsett programinriktning, kan förankras i styrdokumentet. Dock visades det att mer ofta än sällan behövs tolkningar för att detta ska kunna göras. Studiens resultat har också bidragit med svenskämnesdidaktisk kunskap som kan användas i yrkesutövningen som svensklärare. Framför allt kan denna kunskap bidra till utvecklandet av en kritiskt medvetenhet hos svensklärare om läroböckers olika uttrycka syften för litteraturstudiet, svenskämnestraditioner och litteratursyner och användas för att kunna fatta didaktiska beslut som bygger på en vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och förhållning till styrdokumentet. Kunskapen kan även användas för att inta ett kritiskt granskande förhållningssätt till läroböcker en använder i sin undervisning.



Avslutningsvis kan konstateras att när det gäller uttryckta syften för litteraturstudiet har denna studie visat att de studerade läroböckerna uppvisar likvärdighet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande och att det utifrån detta kan sökas ett visst stöd för en likvärdig svensk- och litteraturundervisning i läroböcker inom ramen för dagens gymnasieskola (Gy 2011). Denna studies resultat visar också mindre tecken på att det har skett tendenser till förändringar mot ett mer sammanhållet litteraturstudium och svenskämne i gymnasieskolan, sett i förhållande till traditionella uppdelningar av svenskämnet och dess litteraturstudium.

## 10. Vidare forskning

Utifrån denna studies resultat utgör ett område för vidare forskning att jämförande undersöka andra aspekter av litteraturstudiet än dess uttryckta syften i läroböcker inriktade mot yrkesprogram respektive högskoleförberedande program inom dagens gymnasieskola. För att stärka denna studies resultat och slutsatser kan liknande studier som den föreliggande också genomföras på andra läroböcker eller läromedel.

Studien aktualiserar därtill att, inom ramen för *Gy 2011*, jämförande undersöka vilka svenskämnestraditioner som gestaltas inom den genomförda litteraturundervisningen respektive litteraturstudiet i läroböcker. Detta utifrån att studien visade resultat rörande svenskämnestraditioner som gick emot tidigare forskning som undersökt litteraturundervisning inom ramen för *Lpf 94*.

I ett omfattande perspektiv aktualiserar studien därtill att jämförande undersöka syften (varför), innehåll (vad) och metoder (hur) i litteraturundervisningen och dess läromedel eller svenskämnet i sin helhet mellan yrkesprogram och högskoleförberedande program. Detta för att utröna huruvida det föreligger skillnader för svenskämnet och dess litteraturstudium mellan olika program som inte är förenliga med styrdokumentet, och utifrån detta genomföra lämpliga insatser för att gymnasieskolans svenskämne ska blir förenligt med styrdokumentet och likvärdigt för alla elever.

## Referenser

- Ammert, N (Red.). (2011). *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- 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>.
- Björkvall, A. (2019). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Bommarco, B., & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning, skrivande, samtal: Textarbete i svenska på gymnasiet* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Dahl, K. (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I J. Thavenius (Red.), *Svenskämnets historia* (s. 35–89). Studentlitteratur.
- Dahl, C. (2010). *Ett annorlunda brus: Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse*. [Licentiatavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. URL: <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404554&dswid=3036>.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40507>.
- Denscombe, M. *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Ekberg, E. (2021). *Kvalitetssäkring och val av läromedel: Fokus på samhällsorienterande ämnen i årskurs 7–9* (Tematisk kvalitetsgranskning: 2021). Skolinspektionen.
- Englund, B. (2006). Vad har vi lärt oss om läromedel?: En översikt över nyare forskning. Underlagsrapport till: *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport 284, Skolverket.

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

Eriksson, R. (2023). *En tudelad litteraturundervisning?: En jämförelse av litteraturundervisningen på gymnasieskolans yrkesprogram och högskoleförberedande program*. [Magisteruppsats, Högskolan Dalarna]. URL: [https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-3138&pid=diva2%3A1754840&c=5&searchType=SIMPLE&language=sv&query=en+tudelad+litteratur&af=%5B%22publicationTypeCode%3AstudentThesis%22%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author\\_sort\\_asc&sortOrder2=title\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&sf=all](https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-3138&pid=diva2%3A1754840&c=5&searchType=SIMPLE&language=sv&query=en+tudelad+litteratur&af=%5B%22publicationTypeCode%3AstudentThesis%22%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&sortOrder2=title_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all).

Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl.). Liber.

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

Gleerups. (2023a). *Hitta läromedel för just ditt område*. URL: <https://www.gleerups.se/> (Hämtad: 2023-04-17).

Gleerups. (2023b). *Språket och berättelsen*. URL: <https://www.gleerups.se/laromedel/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/spraket-och-berattelsen> (Hämtad: 2023-04-17).

Gleerups. (2023c). *Språket och berättelsen 1, 2: a uppl.* URL: <https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/spraket-och-berattelsen-1-2-a-uppl-p40697110> (Hämtad: 2023-04-17).

Gleerups. (2023d). *Insikter i svenska*. URL: <https://www.gleerups.se/laromedel/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/insikter-i-svenska> (Hämtad: 2023-04-17).

Gleerups. (2023e). *Insikter i svenska 1*. URL: <https://www.gleerups.se/insikter-i-svenska-1-p40673053> (Hämtad: 2023-04-17).

Gleerups. (2023f). *Insikter i svenska 1, digital, elevlic. 12 mån.* URL: <https://www.gleerups.se/gymnasium-och-vuxenutbildning/svenska/insikter-i-svenska-1-digital-elevlic-12-man-p40680488> (Hämtad: 2023-04-17).

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). Gymnasireformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning & Demokrati*, 17(1), 99–108. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v17i1.874>.

Juhlin Svensson, A-C. (2000). *Nya redskap för lärande: Studier av lärarens val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. URL: <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A198791&dswid=-6483>.

Larsen, A-K. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2 uppl.). Gleerups.

Liber. (2023a). *Läromedel*. URL: <https://www.liber.se/laromedel> (Hämtad: 2023-04-17).

Lilja Waltå, K. (2011). *Läroböcker i svenska?: En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare*. [Licentiatavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen]. URL: <https://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404540&dswid=3432>.

Lilja Waltå, K. (2016). *"Äger du en skruvmejsel?": Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/45568>.

Lindström, G., & Pennlert, L-Å. (2013). *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik* (5 uppl.). Fundo Förlag.

Linnell, M. (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys* (Rapport 187). Skolverket.

Läromedelsföretagen. (2022). *Läromedelsbarometern: En statistiköversikt över läromedelsinköp i Sverige*.

Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisningen i grundskolan* (2 uppl.). Studentlitteratur.

Malmgren, G. (1999). Svenskämnetns identitetskris – moderniseringar och motstånd. I J. Thavenius (Red.), *Svenskämnetns 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.

- Natur & Kultur. (2023a). *Gymnasium & vuxenutbildning*. URL: <https://www.nok.se/laromedel/gymnasium-och-vuxenutbildning/> (Hämtad: 2023-04-17).
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. URL: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A6137&dswid=-6446>.
- Olsson, L.M., Samuelsson, C., & Åsén, G. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen: Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (Rapport: 2006:284). Skolverket.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. URL: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/13747>.
- 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.
- Sanoma Utbildning. (2023a). *Våra läromedel*. URL: <https://www.sanomautbildning.se/sv/produkter/> (Hämtad: 2023-04-17).
- Sanoma Utbildning. (2023b). *Svenska impulser*. URL: <https://www.sanomautbildning.se/sv/produkter/svenska-impulser-S3174222/> (Hämtad: 2023-04-17).
- Sanoma Utbildning. (2023c). *Svenska impulser 1 för yrkesprogrammen*. URL: <https://www.sanomautbildning.se/sv/produkter/svenska-impulser-1-for-yrkesprogrammen-9789152310557/> (Hämtad: 2023-04-17).
- Sanoma Utbildning. (2023d). *Svenska impulser 1*. URL: <https://www.sanomautbildning.se/sv/produkter/svenska-impulser-1-andra-upplagan-9789152337899/> (Hämtad: 2023-04-17).
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. I: *Läromedel – Specifikt: Betänkande om läromedel för funktionshindrade* (SOU: 2003: 15). Bilaga 2. Utbildningsdepartementet.
- Selander, S. (2011). Didaktisk design av pedagogiska texter. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: Läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 63–85). Studentlitteratur.

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) (Hämtad: 2023-06-01).

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=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad: 2023-04-03).

Skolverket. (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyl11-for-gymnasieskolan> (Hämtad: 2023-04-03).

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. (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: 2023-04-03).

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: 2023-04-06).

Skolverket. (2023c). *Så styrs skolan*. URL: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/sa-styrs-skolan> (Hämtad: 2023-04-12).

- Skolverket. (2023d). *Sätta betyg i gymnasieskolan*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/betyg-i-gymnasieskolan/satta-betyg-i-gymnasieskolan#h-Betygskriterierna> (Hämtad: 2023-04-16).
- Skolverket. (2023e). *Betyg och betygskriterier*. URL: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/betyg-och-nationella-prov/betyg-och-betygskriterier> (Hämtad: 2023-04-16).
- Skolverket. (2023f). *Ämnesbetygsreformen*. URL: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/amnesbetygsreformen> (Hämtad: 2023-01-27).
- Skolverket. (2023g). *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: 2023-06-01).
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70*. Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1982). *Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70: Supplement 80: Svenska*. Liber.
- Studentlitteratur. (2023a). *Läromedel*. URL: <https://www.studentlitteratur.se/laromedel/> (Hämtad: 2023-04-17).
- 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.
- Ulfgard, Maria. (2015). *Lära lärare läsa: Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning*. Makadam förlag.
- Ullström, S-O. (2009). Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I: L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 116–143). Liber.
- Universitets och högskolerådet. (2022). *Grundläggande behörighet*. URL: <https://www.antagning.se/sv/betyg-och-behorighet/gymnasieskolan/gymnasieexamen-2014-och-framat/grundlaggande-behorighet/> (Hämtad: 2023-04-12).
- 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.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings sed*.

Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken: Om pedagogiska texters lärande potential*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. Åbo Akademis förlag.

### **Läromedelsförteckning**

Gustafsson, L., & Wivast, U. (2017). *Språket och berättelsen 1*. Gleerups Utbildning.

Harstad, F., & Tanggaard, I. (2011). *Insikter i svenska 1*. Gleerups Utbildning.

Markstedt, C-J. (2012). *Svenska impulser för yrkesprogrammen*. Sanoma Utbildning.

Markstedt, C-J., & Eriksson, S. (2017). *Svenska impulser 1* (2 uppl.). Sanoma Utbildning.