



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# **Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan**

Avancerad nivå

## **Att möta det främmande**

---

---

**En systematisk litteraturstudie av litteraturundervisningen  
på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram**

Författare: Joel Åkesson  
Handledare: Martin Göthberg  
Examinator:  
Ämne/huvudområde: Svenska  
Kurskod: ASV25A  
Poäng: 15 hp  
Examinationsdatum:



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:**

Det här är en systematisk litteraturstudie som behandlar gymnasieskolans litteraturundervisning. Syftet är att undersöka tidigare forskning gällande hur litteraturundervisningen på gymnasiet yrkes- respektive studieförberedande program ger eleverna möjlighet att lämna sina egenvärldar och möta en främmandegörande bildning. De forskningsfrågor som används för att nå syftet är:

- Vilka läsarter kopplade till elevernas lämnande av egenvärldar verkar stå i fokus på gymnasiet yrkes- respektive studieförberedande program?
- Vilka ämneskonceptioner relaterade till en främmandegörande bildning för eleverna förefaller framträda inom litteraturundervisningen på gymnasiet yrkes- respektive studieförberedande program?

För att nå syftet och besvara forskningsfrågorna har relevant litteratur eftersökts och sammanställts. Studiens resultat tyder på att efferenta och handlingsorienterade läsarter dominerar på yrkesprogrammen, medan de studieförberedande programmen i större utsträckning erbjuder estetiska och betydelseorienterade läsarter (för definition av begrepp se Tengberg 2011). Vidare tycks yrkeseleverna i sin litteraturundervisning möta ett färdighetsämne, till skillnad från eleverna på studieförberedande program som i stället möter ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Utifrån det material jag läst och analyserat drar jag två slutsatser. För det första menar jag att yrkeseleverna kan komma att erbjudas färre möjligheter att via litteraturundervisningen lämna det som Ziehe (2003) kallar för egenvärldar – vilket förefaller problematiskt ur ett likvärdighetsperspektiv. För det andra verkar det som att de studieförberedande programmens litteraturundervisning inte alltid erbjuder eleverna möjligheten att lämna sina egenvärldar. Utifrån detta drar jag slutsatsen att ett litteraturhistoriskt bildningsämne inte automatiskt bidrar med den främmandegörande bildning som Gadamer (1997) menar är central.

## **Nyckelord:**

Litteraturundervisning, läsarter, ämneskonceptioner, främmandegörande bildning, egenvärldar.

## Innehåll

1. Inledning .....	1
2. Bakgrund.....	3
2.1. Bildning .....	3
2.1.1. Bildning inom svenskämnet.....	4
2.2. Läsningsens roll .....	4
2.3. Läroplanens formuleringar .....	5
2.4. Centrala begrepp.....	5
2.5. Sammanfattande problemformulering.....	6
3. Syfte och forskningsfrågor.....	7
4. Metod .....	8
4.1. Etiska överväganden.....	8
4.2. Sökprocessen .....	9
4.2.1. Databaser.....	9
4.2.2. Urvalskriterier .....	9
4.2.3. Sökord .....	10
4.2.4. Urval.....	11
4.3. Sökprocessens utfall .....	12
4.3.1. Presentation av utvald litteratur .....	12
4.3.2. Kvalitetsbedömning av utvald litteratur.....	13
4.3.3. Innehållsanalys av utvald litteratur .....	13
4.4. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	14
5. Resultat.....	15
5.1. Litteraturundervisningens läsararter .....	15
5.1.1. Läsararter på yrkesförberedande program.....	15
5.1.2. Läsararter på studieförberedande program.....	17
5.2. Litteraturundervisningens ämneskonceptioner.....	18
5.2.1. Ämneskonceptioner i läromedel på yrkesförberedande program ....	19
5.2.2. Ämneskonceptioner i läromedel på studieförberedande program ...	21
5.2.3. Ämneskonceptioner i litteraturundervisningen på yrkesförberedande program.....	22
5.2.4. Ämneskonceptioner i litteraturundervisningen på studieförberedande program.....	23
5.3. Sammanfattning av resultat .....	24
6. Diskussion .....	25
6.1. Metoddiskussion.....	25

6.2.	Resultatdiskussion .....	26
6.2.1.	Litteraturundervisningens läsararter.....	26
6.2.2.	Litteraturundervisningens ämneskonceptioner .....	28
6.3.	Slutsatser.....	31
6.4.	Förslag till vidare forskning .....	31
	Referenser .....	33

# 1. Inledning

Denna litteraturstudie behandlar litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram. I dagens skola är svenska ett av nio gymnasiegemensamma ämnen. Det innebär att elever på samtliga program ska läsa minst 100 poäng svenska, oavsett studie- eller yrkesinriktning. De gymnasiegemensamma ämnena spelar en nyckelroll i arbetet med skolans uppdrag att både bereda väg för yrkesverksamhet och högre studier samt utveckla eleverna på ett personligt plan och ge dem verktyg att bli aktiva samhällsmedborgare (Skolverket 2011a). I och med detta bygger de gymnasiegemensamma ämnena på att samtliga gymnasieelever, oavsett programval, ska få en likvärdig utbildning (Skolverket 2011b).

Denna likvärdighetstanke har dock haft svårt att få fäste i praktiken. Tidigare studier av bland annat Andersson Varga (2014) och Bergman (2007) har visat att det finns stora skillnader mellan svenskundervisningen på yrkes- och studieförberedande program. Ask (2005) påtalar vidare att programtillhörigheten är den faktor som får störst betydelse för vilken undervisning eleverna får ta del av. En stor del av svenskämnet innehåller litteraturläsning av olika slag och det är just litteraturläsning som min studie kommer behandla. Även inom detta fält målas en problematik upp gällande likvärdigheten (se bl.a. Lilja Waltå 2016 och Andersson, Eriksson & Johansson 2022). När jag i föreliggande studie skriver om likvärdighet, menar jag det i betydelsen likvärdig litteraturundervisning mellan gymnasieprogram.

Det finns mängder av tidigare forskning som belyser likvärdighetsfrågor och kopplar dem till läsning. Malmgren (1992), Hultin (2006) och Olin-Scheller (2006) har alla påvisat att det finns olika typer av litteraturundervisning på olika gymnasieprogram. I dessa studier framkommer att yrkesprogrammen i regel möter ett mindre omfattande ämnesinnehåll och att eleverna på dessa program har svårare att bryta köns- och socioekonomiska mönster. När eleverna arbetar med litteratur utgår de ofta från sina egna erfarenheter och uppmuntras inte att se bortom dessa (se bl.a. Bergman 2007 och Lilja Waltå 2016). Enligt Molloy (2017, s. 22) får eleverna, oavsett programinriktning och skolform, sällan "arbeta med texter på ett kritiskt undersökande sätt" vilket i hennes mening kan få negativ påverkan på skolans demokratiuppdrag. Det går även stick i stäv mot kursplanens formuleringar om att litteraturundervisningen ska ge eleverna "förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar" samt utmana "till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv" (Skolverket 2011c). Om undervisningen enbart fokuserar på elevernas egna erfarenheter finns det risk för att det sker på bekostnad av de "nya perspektiv" som Skolverket förordar.

Den bild som framträder i de ovanstående studierna är i linje med mina egna erfarenheter från skolans värld. Under mina VFU-perioder som lärarstudent har jag noterat att en del lärare har lägre förväntningar på yrkeselevers litteraturläsning i jämförelse med elever på studieförberedande program. Yrkeseleverna förväntas i dessa fall inte vara intresserade av att läsa litteratur och därför ges de få möjligheter att tolka och reflektera kring det lästa. Under mina auskultationer skiljer sig detta från de studieförberedande elevernas litteraturundervisning, där det

från lärarhåll i stället finns en förväntan att eleverna ska ha erfarenhet av litteraturläsning och därför utformas även uppgifter som möjliggör mer djupgående tolkningar och analyser av det lästa. Dessa observationer är förvisso subjektiva och inte systematiskt utförda, men tillsammans med den tidigare forskning och kurslitteratur jag tagit upp ovan pekar de på att det kan vara idé att systematiskt granska vad tidigare forskning säger om litteraturläsningen utifrån en likvärdighetstanke. Innan dess behöver dock vissa bakgrundsfaktorer som har relevans för min fortsatta studie belysas.

## 2. Bakgrund

Detta kapitel inleds med utgångspunkt i övergripande utbildningsfrågor för att sedan smalna av mot studiens forskningsintresse, nämligen litteraturundervisning på olika typer av gymnasieprogram.

### 2.1. Bildning

En central aspekt som nästan alltid är relevant att koppla till ett didaktiskt forskningsintresse är frågan om bildning. Liedman (2020) menar att bildningsbegreppet historiskt sett kan delas in i två huvudsakliga traditioner: i den ena ses människan som en lerklump som bör formars med ett bestämt handlag, i den andra är hon mer som en växt som ska utvecklas med hjälp av en inre drivkraft. Det är i den senare traditionen som denna studie tar avstamp. Här finns en grundtanke som överensstämmer med Sörlins (2019) idéer om en gemensam bildning, som utgår från att alla medlemmar i ett samhälle har rätt till, och behöver, kunskap. Denna tanke tar i sin tur näring ur Deweys (1999) klassiska tankar om att utbildning inte bör inskränkas till snävt yrkes- och nyttoinriktade ändamål. Om man enbart formar elever efter den roll de ska inta som vuxna förhindrar man deras fria växt. Denna utgångspunkt löper som en röd tråd genom de mer ämnesdidaktiska resonemang som följer.

En av de personer som brukar tillskrivas relevans i studier av bildningens möjligheter inom litteraturläsning är Gadamer (1997). Han företräder en hermeneutiskt tolkande tradition och menar att bildning kännetecknas av olika *främmandegörande* aspekter. Med det menas att personer som befinner sig i en läroprocess bör utmanas att starta en rörelse mot något som är främmande, för att på så sätt exponeras för olika sätt att se på världen. Det är i denna resa mellan det bekanta och det främmande som förståelse, tolkning och kunskap kan uppstå (Gadamer 1997). Denna syn på bildning som ett slags utmanande utforskande får även stöd av Ziehe (2003) som menar att elever behöver utmanas att lämna sina *egenvärldar*. Med andra ord kan de med undervisningens hjälp få tillgång till något obekant och främmande. Litteraturläsningen skulle kunna vara en del av det arbetet såtillvida att den kan bidra med att eleverna får tillgång till nya, och för dem okända, perspektiv som potentiellt kan leda till ett lämnande av de egenvärldar som Ziehe (2003) talar om. Därför är elevernas egenvärldar, tillsammans med Gadamers *främmandegörande bildning*, centrala begrepp för min studie. Det bör i sammanhanget tilläggas att både Ziehes och Gadamers begrepp är framtagna ganska långt tillbaka i tiden; samtidigt aktualiseras de i en mängd mer samtida forskning (se bl.a. Lilja Waltå 2016 och Nilsson Tysklind 2012).

Bildningens främmandegörande aspekter kan möjliggöras i olika grad inom olika kunskapsyner. Gustavsson (1996) urskiljer tre syner på kunskap som får betydelse för min kommande analys av tidigare svenskämnesdidaktisk forskning i relation till litteraturundervisningens främmandegörande. I den första ses kunskapen som något organiskt, det vill säga som något som rör sig inifrån subjektet och utåt. Detta skiljer sig från den mekaniska kunskapsynen där kunskapen i stället ses som given och absolut. Inom denna syn blir det därför centralt att förmedla framgivettagna "sanningar". Gustavssons tredje, och dialektiska, kunskapsyn



kombinerar i sin tur det subjektiva med det objektiva. Här blir det viktigt att både ta avstamp från och skapa avstånd till det bekanta. Med andra ord skapas kunskapen i mötet mellan det kända och det främmande. I och med detta öppnande för en främmandegörande bildning blir den dialektiska kunskapssynen ett relevant analysverktyg i min studie.

### 2.1.1. Bildning inom svenskämnet

Historiskt sett tycks skolämnet svenska se olika ut på olika gymnasieprogram. De studieförberedande programmen förväntas stå för merparten av bildningsanspråken och eleverna socialiseras därför till viss del in i en bildningstradition.

Yrkeseleverna möter i många fall i stället ett färdighetsämne som lägger fokus på separat basfärdighetsträning och där litteraturen spelar en något undanskymd roll (Malmgren 1992 och Lilja Waltå 2016). Den bilden förstärks av Olin-Scheller (2006) som menar att yrkesprogrammets undervisning tenderar att falla in i en slags ”bildning light” som enbart skrapar på ytan och inte erbjuder särskilt många av de främmandegörande aspekter som Gadamer (1997) talar om. Denna tendens återkommer även i mer aktuella studier där ett förenklat svenskämne implementeras på yrkesprogrammen (se bl.a. Andersson, Eriksson & Johansson 2022, Andersson Varga 2014 och Lilja Waltå 2016).

En central text inom svenskdidaktisk forskning har länge varit Malmgren (1996) som i syfte att fånga upp svenskämnets komplexa karaktär har formulerat tre *ämneskonstruktioner*. Dessa kategoriserar olika syner på, eller gestaltningar av, svenskämnet. I den första konstruktionen ses svenska som ett *färdighetsämne*, där träning av språkliga basfärdigheter står i centrum. Läsningen spelar en undanskymd roll och förväntas bidra med nytta i elevernas vardag. Detta skiljer sig en del från den andra konstruktionen, som i stället ser på svenskan som ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Sett ur det perspektivet bör undervisningen utgå från elevernas erfarenheter och förutsättningar. Litteraturen blir då ett verktyg för att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse. Det är först i den tredje och sista konstruktionen, svenska som *litteraturhistoriskt bildningsämne*, som bildningsbegreppet synliggörs. Inom denna konstruktion blir förmedling av kulturarv och gemensamma referensramar en central del av undervisningen. Litteraturläsningen utgörs av en slags implicit kanonisering såtillvida att betydelsefulla verk från olika epoker lyfts fram som medel för att utveckla en mer djupgående bildning hos eleverna. I och med kopplingen mellan litteraturläsning och bildning blir denna ämneskonstruktion särskilt intressant för min studie. Därför kommer jag fokusera på vad tidigare forskning säger om hur litteraturundervisningen på olika gymnasieprogram synliggör svenskämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och huruvida det kan leda till en främmandegörande bildning.

## 2.2. Läsningens roll

Hittills har både allmän- och ämnesdidaktiska skillnader mellan gymnasiets studie- och yrkesförberedande program presenterats. Detta har varit nödvändigt för att situera mitt forskningsintresse i en bred skolkontext. Nu är det dock dags att smalna av intresseområdet något, och rikta in sig mer specifikt på

litteraturundervisningen och dess främmandegörande potential. Tidigare studier, av bland annat Tengberg (2010), visar att läsning i sig inte automatiskt bidrar till reflektion och tolkning kring det lästa. I stället finns det olika *läsararter*, alltså sätt att läsa på, som var för sig kan ge olika resultat. De mest klassiska läsararterna har formulerats av Rosenblatt (2002) och utgörs av dels en estetisk, dels en efferent läsning. När man läser estetiskt är den emotionella upplevelsen i fokus; en efferent läsning präglas i stället av ett mer rationellt informationssökande. Tengberg (2010) menar dock att den efferent/estetiska dikotomin till viss del spelat ut sin roll och att nya läsararter behöver introduceras. I linje med det kommer jag i resultatkapitlet även lyfta andra läsararter och relatera dessa till gymnasieelevers litteraturläsning.

En utgångspunkt för den här studien är att litteraturundervisningens upplägg har betydelse för elevers läsningar och lärande. Därmed påverkar den också elevernas möjligheter att lämna sina egenvärldar för att möta en främmandegörande bildning. En central del av litteraturundervisningen är de läromedel som eleverna får ta del av. Tidigare studier, av bland annat Andersson, Eriksson och Johansson (2022) samt Graeske (2015), har visat att läromedel genom sin förmedling av litteratursyn bidrar till vilka förväntningar som möter eleverna. I och med det är läromedlen, tillsammans med den lärarledda undervisningen, medkonstruktörer till litteraturundervisningen. Därför kommer min studie i resultatkapitlet även lyfta fram läromedelsforskningens rön som en central komponent i undersökandet av gymnasieprogrammets möjligheter att via litteraturundervisningen möta en främmandegörande bildning.

### **2.3. Läroplanens formuleringar**

Med utgångspunkt i Gadamer (1997) och Ziehes (2003) tankar kan alltså en bildningsprocess innehålla ett visst mått av främmandegörande. Litteraturundervisningen skulle kunna bidra med detta, förutsatt att målet är att möjliggöra för elevernas tolkning och reflektion inom svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne. I kursplanen för ämnet svenska finns stöd att finna för denna utgångspunkt. Där står bland annat att skönlitteratur ska användas ”som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska vidare utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket 2011c). Genom läsningen ska eleverna få möjlighet att lära känna ”sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” samt förmågan att ”läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män” (Skolverket 2011c). Gemensamt för alla ovanstående utdrag från kursplanen är att de uppmuntrar till en litteraturundervisning som rör sig mellan det bekanta och det främmande. För att en sådan ska kunna genomföras behöver eleverna, i min tolkning av Skolverkets formuleringar, få utrymme att reflektera över det lästa genom att erbjudas olika, både kända och okända, perspektiv.

### **2.4. Centrala begrepp**

Innan studiens problemformulering och syfte presenteras redogör jag för de centrala begrepp som framträtt i bakgrundskapitlet. Dessa begrepp löper som en

röd tråd genom hela studien och spelar en central roll för det kommande resultatkapitlet. Begreppen redovisas kortfattat och var för sig i det följande:

**Främmandegörande bildning:** En definition av bildningsbegreppet formulerat av Gadamer (1997). Här kännetecknas bildning av ett främmandegörande såtillvida att en rörelse mot det obekanta eftersträvas som ett medel för att uppnå en öppenhet för olika synsätt och perspektiv. I min studie används begreppet framför allt som ett verktyg för att studera huruvida litteraturundervisningens ämneskonceptioner möjliggör för en främmandegörande bildning.

**Egenvärldar:** Ett begrepp myntat av Ziehe (2003) som implicerar en främmandegörande bildningstanke. Ziehe menar att läraren behöver erbjuda eleverna möjligheten att lämna sina egenvärldar, så som de konstrueras utanför skolans väggar, och i stället möta något obekant och främmande i undervisningen. I min studie används begreppet som ett verktyg för att studera huruvida litteraturundervisningens läsararter bidrar till att eleverna lämnar sina egenvärldar.

**Läsarter:** Olika sätt att läsa på som får betydelse för vilken typ av text som läsaren urskiljer. Litteraturundervisningen kan i sin utformning aktivera olika typer av läsararter (Tengberg 2011). Därför antar min studie att läsarterna, i olika stor utsträckning, kan bidra med en främmandegörande bildning och ett lämnande av egenvärldar. Det är även i relation till dessa två begrepp som läsarterna får sin relevans i min studie.

**Svenskämneskonceptioner:** Består av tre olika gestaltningar av svenskämnets innehåll i den praktiska undervisningen. Dessa kan vara inriktade på separata färdighetsaspekter, erfarenhetspedagogiska perspektiv eller litteraturhistoriska bildningsanspråk (Malmgren 1996). I min studie får de sin relevans utifrån komparativa jämförelser mellan litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande program samt i sitt förhållande till främmandegörande bildning och lämnandet av egenvärldar.

## 2.5. Sammanfattande problemformulering

Med utgångspunkt i tidigare forskning samt egna erfarenheter har ett möjligt problem uppenbarats kopplat till likvärdigheten mellan gymnasieprogram när det kommer till läsning av skönlitteratur. Litteraturundervisningen kan, enligt bland annat Tengberg (2010) och Skolverket (2011c), bidra med en tolkande och reflekterande förmåga som möjliggör för eleverna att kliva ur sina egenvärldar och möta det främmande. Om dessa främmandegörande aspekter betonas olika mycket på olika gymnasieprogram uppstår en likvärdighetsproblematik. Därför är det relevant att undersöka bilden i tidigare forskning av huruvida litteraturundervisningen befäster dessa förmågor inom de olika gymnasieprogrammen.

### **3. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att undersöka tidigare forskning gällande hur litteraturundervisningen på gymnasiets yrkes- respektive studieförberedande program ger eleverna möjlighet att lämna sina egenvärldar och möta en främmandegörande bildning.

Följande forskningsfrågor används för att nå syftet:

- Vilka läsarter kopplade till elevernas lämnande av egenvärldar verkar stå i fokus på gymnasiets yrkes- respektive studieförberedande program?
- Vilka ämneskonceptioner relaterade till en främmandegörande bildning för eleverna förefaller framträda inom litteraturundervisningen på gymnasiets yrkes- respektive studieförberedande program?

## 4. Metod

I metodkapitlet redogör jag för de överväganden jag gjort inom ramen för min litteratursökprocess. Först går jag igenom de etiska övervägandena, därefter följer en redogörelse för själva sökprocessen och dess databaser, urvalskriterier och sökord. Dessutom presenteras urvalets utfall i tabellform i avsnitt 4.2.4. Vidare går jag igenom sökprocessens utfall genom att presentera, kvalitetsbedöma och genomföra en innehållsanalys av den utvalda litteraturen. Metodkapitlet avslutas sedan med några ord om studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Den här är en systematisk litteraturstudie. Med det menas att det finns en strävan att ”systematiskt söka, kritiskt granska och därefter sammanställa litteraturen inom ett valt ämne eller problemområde” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 31). I det här fallet gäller det litteraturundervisning inom yrkes- respektive studieförberedande program. Signifikant för systematiska litteraturstudier är att de på ett transparent sätt redogör för de metoder och urvalskriterier som har använts, och på så sätt gör det möjligt för andra att granska studien (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Nedan följer fyra kriterier som karaktäriserar en systematisk litteraturstudie. Dessa kriterier utgör en utgångspunkt för resterande delar av metodkapitlet:

1. Tydligt beskrivna kriterier och metoder för sökning och urval av artiklar.
2. En uttalad sökstrategi.
3. Systematisk kodning av alla inkluderade studier.
4. Metaanalys ska användas för att väga samman resultat från flera små studier (om det är möjligt). (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 27).

### 4.1. Etiska överväganden

Innan sökprocessen behandlas går jag igenom mina etiska överväganden. Samtliga studier som det refereras till i det kommande resultatkapitlet är vetenskapliga till sin karaktär, såtillvida att de har genomgått en kritisk granskning som bland annat innefattar etiska frågor. Utifrån att resultatkapitlets studier använder sig av både extern och intern kritisk granskning förutsätter jag att de är korrekt genomförda etiskt. Gällande min studie är de etiska övervägandena främst kopplade till urvalsprocessen och hur den valda forskningen presenteras. Denna process skrivs fram i kapitlets följande avsnitt. Mina etiska överväganden har utgått från de aspekter som lyfts i följande citat:

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

Av citatet framgår att de etiska frågor som får relevans för min studie är urvalet, redovisningen och presentationen av den tidigare forskningen.

## 4.2. Sökprocessen

I det följande redogör jag för sökprocessen genom att presentera vilka databaser, urvalskriterier och sökord som har använts. Dessutom summeras de utvalda studierna i tabellform. Noterbart är att min sökprocess är dynamisk till sin karaktär – med andra ord tar den avstamp från ett brett forskningsintresse och en bred bas av forskning, för att på så sätt finna de mer konkreta begrepp som återfinns i syftet och forskningsfrågorna (3.).

### 4.2.1. Databaser

Eftersom min studie har fokus på svenska förhållanden gällande litteraturundervisningen på gymnasiet yrkes- och studieförberedande program så är det också forskning som bedrivits i en svensk kontext som eftersökts. Sökprocessen har genomförts i följande tre databaser:

- Google Scholar: En sökmotor från Google som riktar in sig på vetenskapliga publikationer.
- DIVA: Förkortning för Digitala Vetenskapliga Arkivet. I detta ingår vetenskapliga publikationer från olika universitet och högskolor, samt från diverse forskande myndigheter.
- Libris: En gemensam, och datoriserad, katalog för ett stort antal universitetsbibliotek i Sverige.

Framför allt har Google Scholar använts som en grund i litteratursökningen. Utifrån träffarna i denna sökmotor har en så kallad ”snöbollsmetod” implementerats, med andra ord har referenslistan från Google Scholar-träffarna granskats för att på så sätt finna annan relevant litteratur. Det var först i detta stadiet som DIVA och Libris kom in i bilden. Värt att påpeka är att vissa välkända databaser, som till exempel ERIC, inte finns representerade i min litteraturstudie. Detta faktum diskuteras i metoddiskussionen (6.1.).

### 4.2.2. Urvalskriterier

Ett antal kriterier har satts upp för den litteratur som ingår i min studie. För det första ska den vara peer-reviewed, det vill säga granskad av oberoende ämnesvetenskaplig expertis. Detta är en garant för att dels uppfylla de ovanstående etiska övervägandena, dels säkerställa att den utvalda litteraturen håller en hög standard. För det andra ska forskningen ha bedrivits i en svensk kontext eftersom det är svenska förhållanden jag vill undersöka. För det tredje ska litteraturen på något sätt beröra litteraturundervisningen på gymnasiet med särskild tonvikt på uppdelningen av yrkes- respektive studieförberedande program. Det är ingen nödvändighet att studierna i sig har en komparativ ansats, däremot bör de kunna fylla en komparativ funktion i min studie. Därför strävar jag efter att koppla samman tidigare forskning om litteraturundervisningen på yrkesprogram med liknande forskning som bedrivits på studieförberedande program.

Vissa frånsteg har dock gjorts från det tredje kriteriet. En studie (Tengberg 2011) har genomförts på ett högstadium och inte på gymnasiet. Att den studien ändå ingår i mitt resultat beror på att det som jag använder mig av är olika läsartsbegrepp som har en allmängiltig funktion. Resultatkapitlet säger alltså inget om Tengbergs rön kopplat till högstadiets litteraturundervisning. I stället används hans läsartsbegrepp i samband med att andra studiers resultat gällande gymnasieskolans litteraturundervisning presenteras. På så sätt kan man komma bort från de dikotomiseringar som Tengberg (2010) menar präglar den tidigare forskningen gällande läsarter. Vidare kan detta tillvägagångssätt även bidra med att elevernas möjligheter att lämna sina egenvärldar och uppnå en främmandegörande bildning tydliggörs. Jag anser nämligen att Tengbergs läsartsbegrepp öppnar upp för ett sådant perspektiv i större utsträckning än Rosenblatts (2002) efferenta och estetiska läsarter.

Vidare vill jag även säga något om tidsspannet på den utvalda litteraturen. De nio källor som utgör kärnan för min studie är publicerade mellan 2006 och 2022; med andra ord är de genomförda både före och efter implementerandet av en ny läroplan 2011. Eftersom min studie inte riktar in sig specifikt på läroplansfrågor, utan i stället har ett bredare fokus på uppdelningen i yrkes- och studieförberedande program – en uppdelning som gällde även innan 2011 – så antas inte detta faktum spela en särskilt stor roll. Däremot har min strävan varit att ha med så aktuell forskning som möjligt och i de fall då rön från till exempel 2006 presenteras så försöker jag relatera dessa studiers resultat till mer samtida forskning, för att på så sätt åskådliggöra huruvida de tendenser som skönjts i den äldre forskningen fortfarande är aktuella.

### 4.2.3. Sökord

Utifrån studiens initiala forskningsintresse utformades ett antal sökord som användes vid databassökningarna. De sökord som användes i ett första skede var: *litteraturundervisning*, *yrkesprogram*, *studieprogram* och *läsarter*. Dessa kombinerades på olika sätt i en fritextsökning. Noterbart är att inga engelska sökord användes. Det visade sig också vid en efterhandssökning att de bidrog med ett begränsat urval gällande de svenska förhållanden som jag ville undersöka. Mer om detta i metoddiskussionen (6.1.).

Efter att ha tagit del av databassökningens resultat, som till stor del bestod av studentuppsatser, noterade jag att vissa studier återkom i majoriteten av texterna. Därför blev nästa steg att söka upp dessa. Det visade sig att flera av studierna delade mitt forskningsintresse och därför valde jag att använda mig av dem som en slags grund i den fortsatta databassökningen. De studier som utgjorde denna ”grund” var: Asplund (2010), Bergman (2007) och Olin-Scheller (2006). Utifrån det teoretiska ramverk som användes i dessa studier utformades och kombinerades nya, och för mig tidigare okända, sökord som till exempel: *främmandegörande bildning*, *egenvärldar* och *ämneskonceptioner*. Vidare nyttjade jag även studiernas referenslistor som en ingång till ett sökande efter ytterligare forskning. Även citeringsfunktionen i Google Scholar<sup>1</sup> användes för att finna aktuellare studier

---

<sup>1</sup> Google Scholars citeringsfunktion gör att man kan hitta andra, senare skrivna, studier som refererat till den ursprungliga källan i sin forskning.

som också undersökte litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram.

Min sökprocess avviker något från vissa andra systematiska litteraturstudier, såtillvida att jag använder mig av fritextsökningar snarare än booleska operatörer. Följderna av detta tillvägagångssätt diskuteras i metoddiskussionen (6.1.).

#### 4.2.4. Urval

Den initiala databassökningens utfall ska i det följande presenteras i tabellform. Eftersom Google Scholar användes som huvudsaklig databas under detta stadie är det sökresultaten från den sökmotorn som presenteras. Anledningen till att jag under denna rubrik endast redogör för sökprocessens inledningsfas är att nästkommande avsnitt kommer fokusera på de utvalda studierna och sökprocessen i sin helhet. Innan dess anser jag det dock vara relevant att visa de sökningar som ledde till att jag, efter att ha tagit del av abstracts och referenslistor, hittade fram till de studier som jag refererar till som databassökningens ”grundstudier”.

**Tabell 1: Initiala sökningar i Google Scholar**

Sökord	Antal träffar	Lästa abstracts	Relevant urval
Litteraturundervisning yrkesprogram	230	20	10
Litteraturundervisning studieprogram	78	8	5
Läsarter yrkesprogram	84	9	5
Läsarter studieprogram	17	4	3

De resultat som framgick av den initiala sökningen i tabell 1 medförde alltså att grundstudierna identifierades. När väl deras relevans hade bekräftats användes, som redan påtalat, citeringsfunktionen i Google Scholar för att finna aktuellare forskning som byggt vidare på grundstudiernas resultat. Innan jag går in på hela sökprocessens utfall ska jag därför, återigen i tabellform, redogöra för urvalet gällande den forskning som hittades via Google Scholars citeringsfunktion.

**Tabell 2: Sökningar kopplade till citeringsfunktionen i Google Scholar**

Studie	Citeringar	Lästa abstracts	Relevant urval
Asplund (2010)	72	7	2
Bergman (2007)	205	13	3
Olin-Scheller (2006)	241	13	3

Av tabell 2 framgår att Asplunds (2010), Bergmans (2007) och Olin-Schellers (2006) studier alla varit flitigt citerade. Därför anser jag att de fyller sin funktion som grundstudier, eftersom de uppenbarligen har influerat mycket annan forskning inom området. Däremot medför det stora antalet citeringar att bortfallet blivit betydande. Detta diskuteras närmare i metoddiskussionen (6.1.).



### 4.3. Sökprocessens utfall

I sökprocessen valde jag ut arton studier som var relevanta för att nå mitt syfte. Av dessa ansåg jag hälften vara lämpliga att behandla på djupet, medan den andra hälften bedömdes tjäna en kompletterande funktion. För att en studie skulle behandlas på djupet behövde den till stora delar relatera till mitt forskningsintresse. Med andra ord behövde den undersöka gymnasieprogrammets litteraturundervisning på ett sätt som möjliggjorde en koppling till lämnandet av egenvärldar samt en främmandegörande bildning. De studier som inte uppfyllde detta, men som ändå finns med i resultatkapitlet, är i sin tur utvalda för att förklara vissa begrepp eller fenomen. Dessa studier behöver alltså inte specifikt behandla mitt forskningsintresse, men de innehåller delar som är av relevans för min studie. När jag nu i tabellform ska presentera min utvalda tidigare forskning är det däremot de nio studier som behandlas mer djupgående som står i centrum. Grundstudierna utgör tre av dessa, medan övriga källor framkom av citeringssökningen i Google Scholar, alternativt hittades i grundstudiernas referenslistor.

#### 4.3.1. Presentation av utvald litteratur

I följande tabell presenteras den litteratur som behandlas på ett fördjupat sätt i resultatkapitlet. En mer ingående innehållsanalys återfinns i tabell 4.

**Tabell 3: Presentation av utvald litteratur**

Författare	År	Titel	Typ av text
Andersson, Eriksson & Johansson	2022	Analytisk och strukturerad eller kreativ och nyskapande?	Vetenskaplig artikel
Andersson Varga	2014	Skrivundervisning i gymnasieskolan	Doktorsavhandling
Asplund	2010	Läsning som identitetsskapande handling	Doktorsavhandling
Asplund	2022	Att skolas till en läsare	Vetenskaplig artikel
Bergman	2007	Gymnasieskolans svenskämnen	Doktorsavhandling
Hultin	2006	Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning	Doktorsavhandling
Lilja Waltå	2016	Äger du en skruvmejsel?	Doktorsavhandling
Olin-Scheller	2006	Mellan Dante och Big Brother	Doktorsavhandling
Tengberg	2011	Samtalets möjligheter	Doktorsavhandling

Av tabell 3 framgår att den utvalda litteraturen består av sju doktorsavhandlingar och två vetenskapliga artiklar författade mellan 2006 och 2022. Samtlig litteratur uppfyller min studies urvalskriterier (se 4.2.2.).

### 4.3.2. Kvalitetsbedömning av utvald litteratur

En litteraturstudies kvalitet är till viss del beroende av de utvalda studiernas kvalitet. Därför blir det viktigt att genomföra en kvalitetsbedömning av den använda forskningen. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 115) menar att en sådan bör ”omfatta studiens syfte och frågeställningar, design, urval, mätinstrument, analys och tolkning”. Vidare formulerar de ett antal kriterier som bör tas i beaktning vid en kvalitetsbedömning. Bland annat ska man då granska studiens upplägg och huruvida deltagarna är representativa för det som undersöks (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Utifrån dessa kriterier gör jag bedömningen att den forskning som presenteras i resultatkapitlet håller en hög kvalitet. Detta antagande grundar jag på det faktum att samtliga studier, som en följd av mitt urvalskriterium, är ”peer-reviewed”. Jag har alltså medvetet valt studier som genomgått en vetenskaplig granskning och kvalitetskontroll.

### 4.3.3. Innehållsanalys av utvald litteratur

En central del av en systematisk litteraturstudie är att kategorisera och tematisera de lästa studierna. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 147) menar att målet med en sådan kategorisering bör vara att ”beskriva och kvantifiera specifika fenomen”. Med detta i åtanke har jag i tabellform sammanställt min utvalda litteratur utifrån vissa innehållsanalytiska aspekter. Följande presentation av dessa rymmer både en kategorisering av innehållet samt huruvida studien riktar in sig på yrkes- och/eller studieförberedande gymnasieprogram.

**Tabell 4: Presentation av innehållsanalys**

<b>Studie</b>	<b>Kategorisering</b>	<b>Typ av gymnasieprogram</b>
Andersson, Eriksson & Johansson (2022)	Ämneskonceptioner i läromedel	Yrkes- och studieförberedande program
Andersson Varga (2014)	Ämneskonceptioner i undervisningen	Yrkes- och studieförberedande program
Asplund (2010)	Läsarter	Yrkesförberedande program
Asplund (2022)	Ämneskonceptioner i undervisningen	Yrkesförberedande program
Bergman (2007)	Ämneskonceptioner i undervisningen	Yrkes- och studieförberedande program
Hultin (2006)	Läsarter & ämneskonceptioner i undervisningen	Yrkes- och studieförberedande program
Lilja Waltå (2016)	Ämneskonceptioner i läromedel	Yrkesförberedande program
Olin-Scheller (2006)	Läsarter & ämneskonceptioner i undervisningen	Yrkes- och studieförberedande program

Tengberg (2011)	Läsarter	Yrkes- och studieförberedande program
-----------------	----------	---------------------------------------

Av tabell 4 framgår att fyra av studierna på något sätt behandlar litteraturundervisningens läsarter. Vidare fokuserar fem av studierna på ämneskonceptioner i undervisningen, medan två studier i stället behandlar ämneskonceptioner i läromedel. Sex av de utvalda studierna undersöker både yrkes- och studieförberedande program och övriga tre enbart yrkesprogram. En diskussion gällande denna fördelning återfinns i metoddiskussionen (6.1.).

#### 4.4. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Innan resultatkapitlet tar vid vill jag säga något om min litteraturstudies tillförlitlighet. Denna kan bedömas utifrån tre huvudsakliga parametrar, nämligen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabiliteten definieras av Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 103) som ett mått för ”i vilken utsträckning resultaten blir desamma vid upprepade mätningar”. Det är vanskligt att dra några slutsatser om min studies reliabilitet eftersom det handlar om en småskalig litteraturstudie. Det är emellertid möjligt att andra litteraturstudier skulle komma fram till ett annorlunda resultat. Med det sagt tror jag inte att de skulle skilja sig särskilt mycket åt om de hade haft samma syfte och läst samma studier som jag.

Gällande validiteten så beskrivs den enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 105) som ”ett instruments förmåga att mäta det som är avsett att mätas”. I fallet med min litteraturstudie är det alltså relevant att ställa sig frågan huruvida de studier som valts ut kan bidra till att nå syftet och besvara forskningsfrågorna. Jag har mött kravet på validitet genom att använda etablerade metoder för systematiska litteraturstudier, exempelvis Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013).

Slutligen några ord om studiens generaliserbarhet. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 100) beskriver denna som en slags ”extern validitet” såtillvida att den säger något om resultatets överförbarhet. Min litteraturstudie har ett begränsat urval, varför den inte ställer anspråk på generaliserbara resultat. Däremot kan tendenser skönjas som är värda att undersöka vidare och som eventuellt kan bidra till framtida generaliseringar. Dessa tendenser presenteras i följande resultatkapitel.

## 5. Resultat

Resultatkapitlet består av två övergripande avsnitt. I det första undersöks vad tidigare forskning rapporterar om läsararter inom litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram. I det andra avsnittet ligger fokus på Malmgrens (1996) ämneskonceptioner och vilka av dessa som tidigare forskning kunnat urskilja i litteraturundervisningen på de olika programmen. Vidare finns det även underavsnitt i båda de övergripande avsnitten. Under rubriken ”Litteraturundervisningens läsararter” behandlas läsarterna på yrkes- respektive studieförberedande program var för sig. Så är även fallet under rubriken ”Litteraturundervisningens ämneskonceptioner”, och där finns fyra underavsnitt – där två behandlar yrkes- respektive studieprogrammets litteraturläromedel, och där övriga två fokuserar på de respektive programmets lärarledda litteraturundervisning. De kategorier som utgör resultatkapitlets rubriker och underrubriker är sprungna ur de gemensamma fenomen och mönster som jag har kunnat skönja i tidigare forskning. Totalt består resultatkapitlet av material från arton olika studier som publicerats mellan 1986 och 2022. Av dessa är det nio (publicerade mellan 2006 och 2022) som behandlas mer ingående och som utgör resultatkapitlets kärna. Övriga nio studier används för att antingen definiera vissa begrepp eller komplettera ett innehåll. För ett mer ingående resonemang gällande urvalsprocessen se metodkapitlet (4.).

### 5.1. Litteraturundervisningens läsararter

En utgångspunkt för denna studie är, som redan påtalat, att litteraturundervisningen i olika grad kan bidra till att eleverna lämnar sina egenvärldar för att möta en främmandegörande bildning. I detta sammanhang är det intressant att studera vilka läsararter som eleverna genom undervisningen får tillgång till. Eftersom olika läsararter möjliggör olika typer av läsningar antar jag att de även i olika stor utsträckning leder till ett lämnande av egenvärldar. Tengberg (2010 s. 81) nämner att läsararter är ”det system av möjligheter och begränsningar som låter texten ta form för läsaren”. Med andra ord kan detta system både underlätta och försvåra för läsaren, i det här fallet eleverna, i mötet med främmande perspektiv. Tengberg menar alltså att litteraturundervisningen orienterar eleverna mot olika slags läsningar, och i förlängningen olika typer av lärande. Med detta i åtanke ska jag i det följande rapportera vad utvalda tidigare studier kommit fram till gällande läsararter på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram.

#### 5.1.1. Läsararter på yrkesförberedande program

Ett genomgående mönster i de studier som genomförts inom området läsararter på olika gymnasieprogram är att yrkesprogrammets litteraturläsning präglas av en efferent läsart (se bl.a. Asplund 2010, Olin-Scheller 2006 och Bergman 2007). Med andra ord riskerar läsningens estetiska dimensioner att hamna i skymundan och fokus läggs i stället på att identifiera konkreta fakta i texterna. Asplund (2010) anlägger i sin avhandling ett receptionsteoretiskt perspektiv på sina observationer av litteratursamtal med pojkar på yrkesförberedande program. Utifrån sina observationer finner han att pojkar på fordonsprogrammet har en stark betoning på

böckernas handlingsplan. Asplund formulerar därför två mönster som framgår av pojknarnas läsningar. För det första har de fokus på intrigen och särskilt dess spännings- och actionfyllda delar. För det andra tenderar de att haka upp sig på detaljer genom att grundligt gå igenom vissa specifika episoder. Dessa båda mönster överensstämmer med den bild som Malmgren målade upp redan 1992, när hon identifierade att yrkeselever är mer inriktade mot en ”upplevande reception” i jämförelse med elever på studieförberedande program.

Asplunds (2010) notering av yrkeselevers intrigfokusering får även stöd av Olin-Scheller (2006). I sin studie av gymnasieelevers möte med fiktionstexter observerade och intervjuade hon bland annat elever på elprogrammet. Vid dessa tillfällen noterade hon att el-eleverna ofta refererar tillbaka till handlingen vid litteratursamtal. I samband med detta får de inte heller från lärarhåll någon styrning mot andra, mer fördjupade, perspektiv. I stället fokuserar man på bokens actionfyllda episoder och riktar in sig på att eleverna ska identifiera sig med en handlingskraftig huvudperson. Olin-Scheller använder sig här av Appleyard (1991) som ett teoretiskt ramverk. Han har utformat en modell angående litteraturläsares utveckling. I denna finns en fas, som ofta uppstår i lägre åldrar än gymnasieelevers, där läsaren ser sig själv som hjälte/hjältinna. Enligt Olin-Scheller (2006) styrs yrkeseleverna mot denna typ av läsning som alltså förknippas med barn snarare än tonåringar. Överhuvudtaget domineras yrkeselevers undervisning av låga krav och förväntningar. Eleverna får få möjligheter att engagera sig känslomässigt i den lästa litteraturen. I stället dominerar en efferent och instrumentell läsart där huvudkaraktärens heroiska handlingar står i centrum.

Denna efferenta läsart kan även urskiljas i Bergmans (2007) etnografiska studie av gymnasieskolans olika svensämneskonstruktioner. I denna undersöker hon bland annat litteraturundervisningen i en klass på barn och fritids-programmet. Den uppgift som dominerade deras undervisning var bokrecensionen och den präglades ofta av en slags fråga/svar-metod som indikerade att eleverna skulle finna viss information i en text för att på så sätt besvara frågorna. Litteratursamtalen lyste med sin frånvaro och eleverna fick därför sällan chansen att diskutera en gemensam läsoplevelse. I stället sågs läsningen som en individuell sysselsättning eller ett tidsfördriv att ägna sig åt när man var klar med det ”egentliga” kunskapsarbetet. Eleverna fick fritt välja böcker, ofta sådana som läraren själv inte läst, och det viktigaste tycktes vara att böckerna skulle engagera eleverna och hålla dem sysselsatta. Bergman drar därför slutsatsen att *vad* eleverna läser är underordnat det faktum *att* de läser. De låga förväntningar som denna typ av undervisning indikerar kan även skönjas i andra studier som till exempel Andersson Vargas (2014) avhandling om svenskämnets roll i den sociala reproduktionen. I denna framgår att uppgifterna som är kopplade till litteraturläsning ofta är inriktade på att reproducera ett handlingsförlopp och därför bidrar de inte till att eleverna utvecklas som läsare och skribenter.

Utifrån det som framgått av bland annat Asplunds (2010), Olin-Schellers (2006) och Bergmans (2007) studier urskiljer jag att litteraturundervisningen på yrkesprogram, åtminstone ibland, har slagsida mot en efferent läsart och fokus på berättelsernas intrigplan. Tengberg (2010) menar dock att det är problematiskt att enbart använda sig av begreppet efferent läsart eftersom det har sitt ursprung i en binär läsartmodell som i hans mening leder till en ytlig analys av läsning. I stället

anser Tengberg att läsartsbegreppet måste breddas för att på så sätt få med den mångfald som karaktäriserar individers läsande. Därför har han, i sin avhandling från 2011, formulerat sex olika läsarter som strävar efter att komma bort från de vanligt förekommande dikotomiseringarna. I det följande ska jag applicera några av dessa på yrkesprogrammets litteraturundervisning så som den framstår i den forskning jag tagit del av.

Den vanligast förekommande läsarten i Tengbergs (2011) studie är den handlingsorienterade. I denna förväntas texten återge ett realistiskt förlopp och därför blir det väsentligt att fokusera på intrigplanet och använda det som grund till förklaringar av karaktärers handlingar och trovärdighet. Detta har många likheter med den litteraturundervisning som Asplund (2010), Olin-Scheller (2006) och Bergman (2007) observerade på yrkesprogrammen. Vidare finns det även i dessa studier inslag av det som Tengberg (2011) kallar för subjektorienterade läsarter, där användandet av personliga erfarenheter för att skapa identifikation är centralt. Detta kan framför allt kopplas till Olin-Schellers (2006) notering om att läsaren på yrkesprogram ofta förväntas identifiera sig med huvudkaraktären och därmed iklä sig rollen som hjälte/hjältinna.

### **5.1.2. Läsarter på studieförberedande program**

Bilden av läsarterna på studieförberedande program är inte lika entydig som på yrkesprogrammen. Dock framstår det som att de estetiska läsarterna spelar en större roll än vad de gjorde i närmast föregående avsnitt (se bl.a. Olin-Scheller 2006 och Hultin 2006). Bergman (2007) undersöker bland annat en estetikklass och finner att deras litteraturundervisning karaktäriseras av samtal om egna och andras erfarenheter. Fokuset ligger här alltså inte främst på att rekonstruera böckernas handling, utan i stället diskuteras olika synsätt på berättelsernas övergripande tematik. Från lärarhåll poängteras vikten av att eleverna i samband med litteraturläsning ska få lyssna, diskutera och få tillgång till nya perspektiv. Därför tolkar jag det som att det i estetiklassen finns ett underförstått syfte att eleverna ska träda ur sina egenvärldar för att möta främmande synsätt.

Även Olin-Scheller (2006) noterar att de studieförberedande programmen i regel får tillgång till en litteraturundervisning präglad av höga förväntningar och krav. Återigen använder hon sig av Appleyards (1991) modell gällande läsningsutvecklingens faser. Den här gången är det inte läsaren som hjälte/hjältinna som står i fokus, utan i stället målas en bild upp av läsaren, i det här fallet eleven, som tänkare. I Appleyards modell är detta en progression från det stadie som observerades på yrkesprogrammen och det är även ett stadie som är mer representativt för den ålderskategori som gymnasieelever ingår i. När läsaren iklar sig rollen som tänkare ställs det, enligt Olin-Schellers (2006) tolkning av Appleyard, högre krav på reflektion och analys av det lästa. Om läraren har den bilden av sina elever leder det till att litteraturundervisningen – vilket även, som sagt, ligger i linje med Bergmans (2007) resultat – öppnar upp för tolkningsmöjligheter.

Denna bild förstärks även av Hultin (2006) som i sin studie undersöker och analyserar olika samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. Hon

benämner de studieförberedande programmens litteratursamtal som ”texttolkande” (s. 195). I dessa samtal blir syftet att tolka och analysera texter och därmed skapa en fördjupad förståelse för det lästa. Från lärarhåll strävar man efter att uppmana eleverna till att sätta ord på egna tankar, tolkningar och ståndpunkter. De skönlitterära texterna är inte bara sin intrig, utan kan i stället förstås på andra, mer analytiska, plan. De ses inte heller som bärare av en absolut sanning utan kan med fördel kritiserars och ifrågasättas. Detta skiljer sig från den samtalsgenre som Hultin menar är dominerande på yrkesprogram, nämligen ”det undervisande förhöret” (s. 157). I denna samtalsgenre förmedlas och fastställs så kallad ”säker” kunskap och läraren lägger vikt vid att kontrollera elevernas läsförståelse. I dessa fall ses kunskapen om det lästa som en absolut sanning och därför ges eleverna litet utrymme till att lyfta andra perspektiv eller problematisera innehållet.

Den estetiska läsarten och dess erfarenhetsbaserade tolkningsmöjligheter är dock inte framträdande på alla studieförberedande program. Bergman (2007) studerar även ett naturvetenskapsprogram och finner där en mer traditionell litteraturundervisning som ofta examineras i form av olika slags prov. Frågorna vid dessa provtillfällen ger eleverna få möjligheter till reflektion kring den egna, samt andras, erfarenheter. I stället präglas de av ”rätt-eller-fel-svar” där eleverna förväntas kunna återge en korrekt bild av handlingen i litteraturhistoriskt relevanta verk. Här finns alltså en mer avancerad undervisning än hos yrkesprogrammen, eftersom litterära klassiker utgör texturvalet, men samtidigt är uppföljningen av det lästa relativt lika. I båda fallen finns en fokusering på så kallad ”säker” (se Hultin 2006, s. 173) kunskap och berättelsers intrigplan.

För att återvända till Tengbergs (2011) sex läsartsbegrepp kan man alltså associera naturvetenskapsprogrammets litteraturundervisning till den handlingsorienterade läsarten. Samtidigt visar Bergmans (2007), Olin-Schellers (2006) och Hultins (2006) studier att det inom de studieförberedande programmen också finns ett mer reflekterande och estetiskt förhållningssätt. Detta kan i sin tur kopplas till Tengbergs (2011, s. 205) betydelseorienterade läsart. I denna blir det för läsaren centralt att ”urskilja en tematik” och se på texten som ett uttryck, eller ett tecken, för något annat. I dessa fall blir inte den bokstavliga handlingen central för tolkningen, utan i stället ser man bortom den och fokuserar på vad den kan tänkas betyda i ett vidare perspektiv. Med Appleyards (1991) ord blir läsaren en tänkare som tillåts reflektera över det lästa. Detta tycks karaktärisera läsningen på de flesta studieförberedande program som den utvalda tidigare forskningen undersöker.

## **5.2. Litteraturundervisningens ämneskonceptioner**

I detta avsnitt redogör jag för vad tidigare studier kommit fram till gällande Malmgrens (1996) tre ämneskonceptioner och deras förekomster på yrkes- respektive studieförberedande program. Framför allt undersöks vad tidigare forskning säger om huruvida eleverna får tillgång till svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och om det i så fall bidrar med en främmandegörande bildning. I resultatredovisningen används både studier av läromedel samt lärarledd undervisning, eftersom de båda är medskapare till de ämneskonceptioner som konstrueras inom respektive gymnasieprogram. Tidigare studier av till exempel Lilja Waltå (2016) och Graeske (2015) har visat att

läroböcker är centrala att studera för att få en förståelse av vilka förväntningar som ställs på olika elevkategorier. Därför kommer läromedelsstudier spela en viktig roll i, och inleda, det här avsnittet.

### 5.2.1. Ämneskonceptioner i läromedel på yrkesförberedande program

Ett gemensamt drag för studier av läromedel på yrkesförberedande program är att litteraturläsningen tillskrivs ett lågt värde och inte antas intressera eleverna (se bl.a. Andersson, Eriksson & Johansson 2022 samt Graeske 2015). Lilja Waltå (2016, s. 107) menar i sin läromedelsstudie att de skönlitterära texter som väljs ut har som huvudsaklig funktion att ”väcka igenkänning” och ”skapa läslust”. Det är först i andra hand som litteraturhistoriska bildningsfrågor kommer in i bilden. Detta bidrar enligt Lilja Waltå (s. 98) till en ”okritisk litteratursyn” där texters språkliga och estetiska kvalitet ej ligger till grund för urvalet; i stället finns en stark koppling mellan texturval och programinriktning. En följd effekt av detta är att den kunskapssyn som förmedlas tenderar att bli etnocentrisk i så mån att svenska texter prioriteras och att mångkulturella perspektiv förbises. Lilja Waltå utfärdar därför en varning gällande det skönlitterära texturvalet i läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram:

En könsmässigt homogent sammansatt elevgrupp, som dessutom läser texter som innehållsmässigt kretsar kring ett för gruppen framtida yrke, främjar inte ett klassrumsklimat där olikheter synliggörs och diskuteras utifrån olika synvinklar, vilket rimmar illa med läroplanens demokratiska värdegrund (Lilja Waltå 2016, s. 109).

Lilja Waltå (2016) menar alltså att det etnocentriska och yrkesorienterade texturvalet riskerar att stå i vägen för skolans demokratiuppdrag. Detta diskuteras närmare i diskussionskapitlet (6.).

Även Andersson, Eriksson och Johansson (2022) undersöker läromedel i relation till litteraturundervisning. I sin studie noterar de att elever på yrkesprogram i sina läroböcker får ta del av förenklade versioner av litterära klassiker, ofta i form av seriestrippar. Utifrån detta drar de slutsatsen att yrkes elever inte förväntas kunna läsa klassiker i dess ursprungliga form, utan behöver stöd av bilder. Å andra sidan påpekar de även att denna variant inte automatiskt bidrar till ett förenklat innehåll. I stället ställer det höga krav på elevernas förmåga att avläsa multimodala texttyper. Det är en förmåga som Andersson, Eriksson och Johansson menar lyser med sin frånvaro i de studieförberedande programmens läromedel.

Antagandet att yrkes elever inte är intresserade av skönlitteratur kan även urskiljas i konstruktionen av läromedlens läsningsrelaterade uppgifter. Lilja Waltå (2016) menar att dessa förbereder eleverna för ett kommande yrkesliv snarare än utgår från kursplanens formuleringar. Uppgifterna tenderar att kopplas till elevernas egna erfarenheter och bidrar därför inte till en distinktion mellan text och verklighet. Lilja Waltå (s. 98) benämner detta som en ”okritisk litteratursyn”, såtillvida att litteraturen anses förmedla givna sanningar om omvärlden. Ett vanligt fenomen i läroböckerna är att den faktiska verkligheten och den fiktiva världen blandas ihop, vilket leder till att berättarjaget antas vara synonym med författaren



själv. Utifrån detta förordar läromedlen efferenta läsningar och ”disciplinerade faktauppgifter” (Lilja Waltå, s. 120), där eleverna ska söka efter ”rätt” svar, snarare än utforma en egen tolkning av det lästa. Uppgifterna verkar också vara verklighetsrelaterande till sin karaktär, eftersom de kopplas till läsarens egna erfarenheter och leder bort fokuset från själva texten. På det hela taget utgör de, enligt Lilja Waltå (s. 225), en ”icke-textrelaterad” uppgiftskultur. En sådan skulle i och för sig kunna leda till ett lämnande av egenvärldar och en främmandegörande bildning, men i min tolkning av Lilja Waltå sker det sällan eftersom erfarenhetsfokuset tenderar att riktas mot den enskilde eleven i stället för att ses som ett medel för att ta del av nya perspektiv.

Utifrån Anderssons, Erikssons och Johanssons (2022) samt Lilja Waltås (2016) studier träder en modelläsare fram i läroböckerna. Detta är ett begrepp av Eco (1993) som inte avser den person som faktiskt läser texten, utan en författarstrategi vid producerandet av text. Lite förenklat kan man säga att modelläsaren är den bild som författaren målar upp av läsaren. Denna bild är särskilt intressant att studera i förhållande till läromedel, eftersom den, enligt bland annat Lilja Waltå (2016), säger en del om de förväntningar som finns på eleverna. Andersson, Eriksson och Johansson (2022) urskiljer i sin studie en modelläsare inom litteraturläromedlen på yrkesförberedande program. Det som karaktäriserar denna är att den antas vara ”kreativ och nyskapande” (s. 18) i sin läsning av skönlitteratur. Detta kopplas till den icke-textrelaterade uppgiftskulturen som innebär att eleverna förväntas skapa något nytt utifrån det lästa. Modelläsarbegreppet används även av Lilja Waltå (2016, s. 244) som i sin studie identifierar en modelläsare på yrkesprogram som antas kunna finna och redovisa information om litteratur, men inte tolka den – vilket ger ”begränsade möjligheter att låta sig inspireras och ge sig hän åt en fiktiv värld”. Vidare förväntas modelläsaren ta till sig litterära begrepp i avsaknad av, och isolerad ifrån, ett sammanhang. Denna tendens kan i Lilja Waltås studie bland annat skönjas i läromedlens förmedling av litterära genrer. I arbetet med genrebegreppet målas en förenklad bild upp och eleverna erbjuds överhuvudtaget få tillfällen att möta teoretiska begrepp i samband med litteraturläsning.

Sammantaget tyder detta på att den färdighetsinriktade ämneskonceptionen verkar dominera yrkesprogrammets läroböcker. Enligt Lilja Waltå (2016) ses litteratur i många fall inte som ett viktigt innehåll och läroböckerna betonar träning av olika separata, och språkliga, färdigheter snarare än läsning och tolkning av litteratur. Lilja Waltå ser därför en fara att läroböckerna ignorerar läroplanens bildningsfokus. I stället står de nyttoinriktade, och arbetsmarknadsanknutna, kunskaperna i centrum. De främmandegörande aspekter som Gadamer (1997) förordar hamnar i skymundan, eftersom litteraturläsningen endast i undantagsfall förväntas leda till en rörelse mot något obekant och främmande. Uppgifterna konstrueras inte på ett sätt som öppnar för ett blottläggande av nya perspektiv. Lilja Waltå (2016) menar i stället att arbetsmarknadens krav styr utformandet av uppgifterna i högre grad än svenskämnets kursplan. Även Andersson Varga (2014, s. 234) kan skönja denna tendens i sin studie och drar därför slutsatsen att ”arbetsmarknadens tudelning i manuella och mentala yrken starkt påverkar hur undervisningen av teoretiska skolämnen (...) blir iscensatt”. Detta kan få effekter på undervisningens likvärdighet, vilket kommer tas upp i min studies diskussionskapitel (6.).

## 5.2.2. Ämneskonceptioner i läromedel på studieförberedande program

De läromedelsstudier jag har funnit som inriktar sig på litteraturläsning kopplat till svenskans ämneskonceptioner har generellt sett en slagsida mot de yrkesförberedande programmen. Med det sagt finns det ändå en del forskning om studieförberedande läromedel, oftast i form av komparationsstudier mellan de olika gymnasieprogrammen. En sådan komparativ ansats intas av Andersson, Eriksson och Johansson (2022) som undersöker två läroböcker som ingår i samma serie och är skrivna av samma författare, men för olika program. I sin studie konstaterar de att elever på studieförberedande program i större utsträckning får ta del av skönlitterära klassiker i dessas ursprungliga form. Här finns alltså inga multimodala texter som med bilders hjälp strävar efter att förenkla ett innehåll, utan eleverna får i stället ta del av utdrag av betydande verk från olika epoker. Andersson, Eriksson och Johansson menar dock att detta inte enbart får positiva effekter, eftersom studieveleverna inte får utveckla sina multimodala förmågor i lika hög grad som eleverna på yrkesförberedande program.

Uppgifterna som är kopplade till litteraturläsning består ofta av frågor som anspelar på textens form och innehåll. Eleverna styrs alltså till viss del mot läsningar som har handlingen och språket i fokus. Det läggs stor vikt vid att eleverna ska kunna utläsa ett budskap och analysera det, samt de språkliga stildragen, med analytiska begrepp. Den modellläsare som framträder i läroboken kategoriseras därför som ”analytisk och strukturerad” (Andersson, Eriksson & Johansson 2022, s. 18) eftersom den förväntas applicera teoretiska och abstrakta begrepp på det lästa. På så sätt etableras en uppgiftskultur som är mer textrelaterad än i fallet med yrkesprogrammets läromedel (Andersson, Eriksson & Johansson 2022). Begreppet uppgiftskultur kan i det här sammanhanget förstås i relation till de ämneskonceptioner som läromedlets litteraturuppgifter gestaltar inom olika gymnasieprogram (Lilja Waltå 2016).

Andersson Varga (2014) har även hon redovisat resultat som tyder på att elever på studieförberedande program får analysera det lästa. Hon noterar att arbetsmarknadens indelning av manuella och mentala yrken får inflytande på skolans kunskapsförmedling. Elever på studieförberedande program följer inte ett socialt reproduktionsmönster i samma utsträckning som yrkes elever. Dessutom får de möjlighet att ifrågasätta och problematisera litteratur som de läser. Vidare delges de även i de flesta fall främmande och nya perspektiv. Sammantaget leder detta till att Andersson Varga (s. 235) menar att elever på studieförberedande program får möjlighet att röra sig i en ”vertikal diskurs”. Detta kan i min mening liknas med att de får lämna sina egenvärldar och möta en främmandegörande bildning. Genom att introduceras för ett analytiskt och vidare perspektiv ges de tillgång till det främmande.

Utifrån det som framgått i det här avsnittet (5.2.2.) framträder en bild som inte är helt entydig gällande vilken ämneskonception som dominerar läromedlen inom de studieförberedande programmen. Andersson Vargas (2014) studie för tankarna till svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, där ett främmandegörande är centralt. Den bilden är dock inte lika tydlig i Anderssons, Erikssons och Johanssons (2022) forskning. Där framgår förvisso ett litteraturhistoriskt

bildningsanspråk i de studerade läromedlen, men samtidigt tenderar det att främst ha fokus på handlingsorienterade aspekter. I läroboken ges eleverna inte möjlighet att utforska sig själva och världen. Deras uppmärksamhet riktas i stället framför allt mot texternas form och innehåll. Sammantaget tyder detta enligt mig på att svenskämnet i högre utsträckning än i de yrkesförberedande läromedlen blir ett litteraturhistoriskt bildningsämne, samtidigt som det inte nödvändigtvis betyder att de studieförberedande läromedlen bidrar med en främmandegörande bildning.

### 5.2.3. Ämneskonceptioner i litteraturundervisningen på yrkesförberedande program

Ett gemensamt drag i den utvalda tidigare forskningen av yrkesprogrammets litteraturundervisning är att den från lärarhåll verkar präglas av en ambivalens (se Bergman 2007 och Olin-Scheller 2006). Hultin (2006) visar i sin studie att det finns en skillnad mellan lärares ideal och realisering på yrkesprogrammen. Ofta utgår de från svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, men när de konfronteras med elevernas motstånd kapitulerar de och riktar in sig på färdighetsaspekter i stället. Även i Olin-Schellers (2006) avhandling är de flesta lärarna, oavsett vilket program de undervisar på, rotade i en litteraturhistorisk bildningstradition och därför upplever de ofta eleverna på yrkesprogram som otillräckliga, eftersom de anses vara ointresserade av bildningsfrågor. Utifrån denna krock mellan lärarnas ämnessyn och elevernas motstånd urskiljer Bergman (2007) två strategier som används i litteraturundervisningen på yrkesförberedande program. I den första strategin väljer läraren ut ett innehåll som ligger nära elevernas verklighet, för att på så sätt få över dem på sin sida. Vid dessa tillfällen anses det centralt att väcka läslust och entusiasm i elevgruppen. Den andra strategin går å sin sida ut på att yrkes eleverna får ta del av samma innehåll som elever på studieförberedande program, men på en förenklad och mindre omfattande nivå. Bergman menar att lärarna på yrkesprogrammen ständigt rör sig mellan dessa två strategier när de ska utforma sin litteraturundervisning.

Gällande de uppgifter som utformas i anknytning till litteraturläsning så tycks de, enligt Olin-Scheller (2006), sällan vara inriktade mot litteraturhistoriska aspekter. I stället uppfattar eleverna att summariska skriftliga och muntliga bokredovisningar av fritt valda böcker utgör undervisningens kärna. Även Asplund (2022) visar i sin kvalitativa intervjustudie (i form av en livsberättelse) att yrkesprogrammets litteraturuppgifter tenderar att vara av sammanfattande och reproducerande karaktär. Fram träder återigen en bild där det anses viktigare att visa upp *att* man har läst något, i stället för att fokusera på *vad* man har läst och vad läsningen gjort med en. I sådana fall tenderar litteraturläsningen, enligt Asplund, att bli sammanhangslös i och med att den inte knyter an till elevernas livssituation.

Den bild som Asplund (2022) målar upp får dock bara delvis stöd av andra studier. Bergman (2007) noterar å sin sida att mycket av det läsningsrelaterade stoffet faktiskt anknyts till elevernas livssituation. Däremot ser hon inte det som något enbart positivt. I stället ses det som ett exempel på den förenklade litteraturundervisningsstrategi som beskrevs i avsnittets (5.2.3.) första stycke. Lärarna försöker, utifrån en slags likvärdighetstanke, förmedla ett kulturarv, men denna ambition möter motstånd från elevhåll. För att återbygga elevernas

motivation tenderar därför lärarna att frånga sin ambition och i stället falla tillbaka på berättelser som anknyter till elevernas verklighet. De lämnar därför, enligt Bergman, delvis bildningsuppdraget bakom sig och behandlar litteraturhistoriska moment på ett ytligt sätt. Yrkesprogrammen får därför en, med Olin-Schellers (2006) uttryck, ”bildning light”.

Sammantaget framträder en bild där färdighetsträning, trots lärarnas bildningsideal, framstår som det centrala i yrkesprogrammets litteraturundervisning. Asplund (2022, s. 53) menar att det är en slags ”övervakning av läsprestation” som utgör undervisningens nav, i stället för elevernas inre motivation. Även Olin-Scheller (2006) ser att kontrollerande undervisningsstrategier blockerar möjligheter till främmandegörande diskussioner. Hon menar att bildningsuppdraget hamnar i skymundan och att ett färdighetsämne i stället träder fram. Bergman (2007, s. 105) noterar också denna tendens och anser att yrkesprogrammets litteraturläsning blir en ”kravlös, oproblematiserad och perspektivlös” aktivitet där efferenta läsarter efterfrågas. Eleverna ska söka upp information i texterna för att sedan producera en sammanfattning av händelseförloppet. Detta medför att eleverna inte ser på läsningen utifrån ett bildningsperspektiv. I stället anses den enbart bidra med isolerad färdighetsträning i form av att man blir bättre på att läsa och skriva.

#### **5.2.4. Ämneskonceptioner i litteraturundervisningen på studieförberedande program**

Ett gemensamt drag för litteraturundervisningen på studieförberedande program, som får betydelse för innehållet, är att eleverna i de flesta fall är positivt inställda till läsning och inte bidrar med ett lika starkt motstånd som yrkes eleverna (se bl.a. Olin-Scheller 2006 och Hultin 2006). Äldre studier, av bland annat Malmgren (1992), pekar på att denna elevkategori därför möter ett litteraturhistoriskt bildningsämne som i Olin-Schellers (2006, s. 96) tolkning utgörs av ”kronologisk litteraturhistoria, epokstudier, historiska nyckeltexter och personlighetsutvecklande läsningar”. Denna bild understöds delvis av nyare studier, som till exempel Olin-Schellers egen från 2006, men i dessa framkommer även ett mer nyanserat och problematiserande perspektiv – vilket kommer framgå av följande stycken.

I Bergmans (2007) studie av en naturvetenskapsklass finns det förvisso ett starkt fokus på den litteraturhistoriska bildningen. Samtidigt uppstår enligt Bergman en problematik i och med att innehållet från de litteraturhistoriska verken sällan kopplas till elevernas egna liv och erfarenheter. En gemensam nämnare som Bergman identifierar i samtliga undersökta klasser är att färdigheterna i sig hamnar i förgrunden, och att kunskaper om litteratur överordnas innehållet i texterna. Att ha kännedom om, och kunna referera till, litteraturhistoriskt betydande verk framstår vara det som läsningen ska bidra med. Detta leder till att eleverna har svårt att förstå litteraturens framträdande roll i svenskämnet. Bergman menar därför att litteraturundervisningen missar en given möjlighet, nämligen att förena skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Detta diskuteras vidare i resultatdiskussionen (6.2.).

Den traditionellt förankrade litteraturundervisningen tycks dock delvis vara på väg bort från de studieförberedande programmen. Bland annat tycker sig Hultin (2006) kunna skönja en rörelse mot ett mer erfarenhetspedagogiskt fokus. Med detta inte sagt att de litteraturhistoriska bildningsmomenten helt försvunnit, i stället finns en vilja att kombinera dessa med elevernas erfarenheter. Detta leder dock i Hultins studie till att det sker en tydlig uppdelning, och dras en markant gräns, mellan läsning av klassiker och mer samtida litteratur. Elevernas erfarenheter hamnar i bakgrunden när de litterära epokerna avhandlas, samtidigt som den främmandegörande bildningen lyser med sin frånvaro i läsningen av samtidslitteratur. Eleverna får då i stället fritt välja böcker som de personligen kan relatera till. Enligt till exempel Malmgren (1986) och Bergman (2007) blir detta problematiskt, eftersom tillvägagångssättet står i vägen för ett perspektivbyte. I deras mening bör all litteraturundervisning innehålla ett synkront växelspel. Med andra ord ska den både stimulera elevernas subjektiva förankring, alltså igenkänning, och erbjuda ett främmandegörande perspektivbyte. Detta kan, enligt Bergman, ske samtidigt och i alla läsningar och inte i separata moment, som fallet är i Hultins (2006) studie.

### **5.3. Sammanfattning av resultat**

I min utvalda tidigare forskning framträder ett antal tendenser. Bland annat framgår att en efferent läsart tycks stå i centrum på yrkesprogram, medan estetiska dimensioner är mer frekventa på de studieförberedande programmen. Kopplat till Tengbergs (2011) vidareutveckling av läsartsbegreppet kan man säga att yrkeselever erbjuds handlingsorienterade läsningar i större utsträckning än elever på studieförberedande program. Där finns i stället ett något mer betydelseorienterat fokus, i och med att berättelsens tematik anses överordnad dess intrig.

Utifrån Malmgrens (1996) ämneskonceptioner kan jag urskilja ytterligare mönster i den utvalda tidigare forskningen. Till exempel tycks svenska som färdighetsämne dominera yrkesprogrammen, både i läromedlen och den lärarledda undervisningen. I de studieförberedande programmens läromedel och undervisning finns i stället ett större fokus på svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne. Vid en första anblick kan detta sammantaget leda till en tolkning som utgår från att det framför allt är elever på studieförberedande program som i sin litteraturundervisning erbjuds att lämna sina egenvärldar och möta en främmandegörande bildning. Denna tolkning har i min mening viss relevans, men samtidigt är det också värt att poängtera att den utvalda tidigare forskningen stundtals problematiserar kopplingen mellan svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och en främmandegörande bildning. Detta behandlas vidare i det följande diskussionskapitlet.

## 6. Diskussion

Diskussionskapitlet består av fyra övergripande avsnitt. Först diskuteras studiens metod och sedan resultatet. Därefter dras några slutsatser utifrån studiens resultat, innan förslag till vidare forskning avslutar diskussionskapitlet.

### 6.1. Metoddiskussion

Med en systematisk litteratursökning som utgångspunkt har jag valt ut tidigare forskning för att uppfylla mitt syfte och besvara mina forskningsfrågor. De databaser som använts har valts ut för att möjliggöra en fokusering på svenska förhållanden. Alltså har vissa internationella databaser, som annars är vanligt förekommande i systematiska litteraturstudier, valts bort. Detta beslut medför både fördelar och nackdelar. Genom att till viss del använda mig av svenska databaser (Google Scholar är undantaget) har jag funnit relevanta resultat för min studie. Samtidigt har det medfört att andra, och internationella, perspektiv gått förlorade. Det bör påtalas att även internationella databaser kan bidra med forskning gällande svenska förhållanden. Jag genomförde därför en efterhandssökning i ERIC där jag översatte min studies sökord till deras engelska motsvarigheter. Av denna efterhandssökning framkom att ERIC-träffarna var få till antalet och att mina grundstudier inte fanns representerade. Därför drar jag slutsatsen att min ursprungliga litteratursökning gav ett större urval gällande de svenska förhållanden som jag ville undersöka.

En ytterligare detalj som skiljer min litteraturstudie från vissa andra är att jag inte nyttjat några booleska operatörer. Detta var inget medvetet beslut utan en följd av den dynamiska sökprocess som jag använt mig av. När jag påbörjade arbetet med studien visste jag vilket forskningsintresse jag hade, men inte vilket syfte jag skulle anlägga. Detta medförde att jag började med breda sökningar för att hitta fram till det som specifikt intresserade mig. Det är därför som min sökprocess ser ut som den gör, se kapitel 4. Genom att utgå från mitt intresse för litteraturundervisningen på gymnasiets yrkes- respektive studieförberedande program fann jag teoretiska begrepp som kan relateras till mina resultat. Efter att ha tagit del av tidigare examensarbetens referenslistor hittade jag mina grundstudier. Utifrån citeringsfunktionen i Google Scholar framträdde aktuella forskning som vidareutvecklat grundstudiernas rön. Efter hand började jag få grepp om forskningsfältet och kunde skapa ett syfte. Mitt tillvägagångssätt följer kanske inte en traditionell systematik, men jag anser det ändå vara systematiskt.

Jag skulle också vilja säga något om det bortfall som redovisades i urvalet (4.2.4.). Av tabell 1 och 2 framgår att jag fått många sökträffar men bara läst en bråkdel av studierna bakom träffarna. Detta grundar sig i att inga avgränsningar användes vid dessa initiala sökningar. Med andra ord tog jag del av alla möjliga akademiska texttyper, från examensarbeten, via vetenskapliga artiklar, till doktorsavhandlingar. Även om jag inte läste alla abstracts i detalj fick jag via rubriken och några sammanfattande rader en aning om vad studierna riktade in sig på. Dessutom hade jag som urvalskriterium att forskningen skulle vara peer-reviewed vilket medförde att ett betydande antal studier föll bort. Vidare bestod en stor del av bortfallet i Google Scholars citeringsfunktion av att författarna citerade sig själva i andra

verk. Det är förvisso möjligt att jag ändå missat viss litteratur med relevans för min studie; jag anser det dock inte troligt att dessa missar är särskilt många till antalet.

Slutligen tåls att poängteras att min utvalda tidigare forskning har en viss slagsida mot yrkesprogrammen. Av innehållsanalysens (4.3.3.) tabell 4 framgår att så är fallet. Det grundar sig till viss del på att litteraturvalet var större inom studier som fokuserade på yrkesprogram. Med det sagt anser jag ändå inte att det bidragit till en särskilt stor obalans i resultatkapitlet (5.). De tre studier som enbart fokuserar på yrkesprogrammen kontrasterar sina resultat mot annan forskning som bedrivits om studieförberedande program. Vidare är de sex studier som behandlar både yrkes- och studieförberedande program rika i omfång, vilket gett mig ett stort källmaterial.

## **6.2. Resultatdiskussion**

Resultatdiskussionen är uppdelad i två underkategorier. I den första diskuteras litteraturundervisningens läsarter så som jag presenterat dem i resultatkapitlet. I denna diskussion slås rönen från undervisningen på yrkes- respektive studieförberedande program ihop för att tydliggöra likheter och skillnader mellan programmen. Samma tillvägagångssätt tillämpas även i den andra underkategorin, som behandlar litteraturundervisningens ämneskonceptioner. Där görs även en sammanslagning av de rön som framträtt i studier av både läromedel och den lärarledda undervisningen – detta för att skapa en översiktlig helhetsbild av de framträdande ämneskonceptionerna. I båda underkategorierna sker även en koppling till Gadamer (1997) främmandegörande bildning och Ziehes (2003) egenvärldar, för att på så sätt återkoppla till studiens syfte och forskningsfrågor.

### **6.2.1. Litteraturundervisningens läsarter**

Jag kommer använda dikotomier för att diskutera mitt resultat i syfte att lyfta de mönster som jag urskilt inom den utvalda tidigare forskningen. Med det sagt är det värt att ha i åtanke att verkligheten troligtvis inte är fullt så svart och vit som mina dikotomier gör gällande. Det är ändå intressant att konstatera att de flesta av mina källor målar upp en relativt samstämmig bild av litteraturundervisningen, framför allt den som bedrivs på yrkesförberedande program. Den efferenta läsarten tycks vara dominerande på yrkesprogrammen, framhåller bland annat Asplund (2010), Bergman (2007) och Olin-Scheller (2006). På de studieförberedande programmen är forskningsrönen inte lika entydiga. Även om det här finns spår av uppgiftskonstruktioner med så kallade ”rätt-eller-fel-svar” (se bl.a. Bergman 2007), så tycks texternas estetiska dimensioner poängteras i större utsträckning än på de yrkesförberedande programmen. Med andra ord finns här, åtminstone delvis, en estetisk läsart i undervisningen.

Det går även att skönja skillnader mellan programmen gällande vad litteraturundervisningen fokuserar på. Inom de yrkesförberedande programmen finns ett återkommande fokus på berättelsernas intrigplan (se bl.a. Asplund 2010 och Andersson Varga 2014). Med andra ord är handlingen central för de uppgifter som utformas i samband med litteraturundervisningen, och eleverna förväntas återberätta den för sina klasskamrater. Med Tengbergs (2011) begrepp kan därför

en handlingsorienterad läsart skönjas på yrkesprogrammen. Det är dock inte enbart den som återfinns, då även en subjektorienterad läsart kan urskiljas. När den används sätts elevernas erfarenheter och identifikation i centrum.

Elevernas egna erfarenheter verkar inte spela lika stor roll på de studieförberedande programmen. Inom dessa finns i stället ett vidgat perspektiv på individens roll i samhället som uppmuntrar eleverna till att möta det främmande (se bl.a. Bergman 2007 och Olin-Scheller 2006). Här fokuserar man på berättelsernas tematik och använder den som en ingång till diskussion. På de studieförberedande programmen finns alltså en slagsida mot en, med Tengbergs (2011) term, betydelseorienterad läsart. Återigen är dock inte bilden samstämmig i alla studier. I Bergmans (2007) avhandling observerades en naturvetenskapsklass som inte erbjöds en betydelseorienterad läsart; i stället stod handlingsorienterade aspekter i centrum. Följaktligen kan man konstatera att vissa mönster kan urskiljas i den tidigare forskningen, men dessa är inte entydiga. En slutsats jag drar av detta är att mönstren inte enbart är en följd av gymnasieprogrammen, utan även beror på enskilda lärares val.

En modell som via Olin-Schellers (2006) studie användes i resultatkapitlet var Appleyards (1991) tankar om läsningsutvecklingens faser. Utifrån denna framgick att yrkes eleverna i sina läsningar förväntades iklä sig rollen som hjälte/hjältinna, medan eleverna på studieförberedande program uppmuntrades till att vara tänkare (Olin-Scheller 2006). Annorlunda uttryckt så erbjöds eleverna på studieförberedande program fler tolkningsmöjligheter och dessutom tilläts de reflektera över det lästa. Återigen skönjer jag ett mönster som tar avstamp från idén om att yrkes elever ska utgå från sig själva och uppleva en identifikation med huvudkaraktären, medan eleverna på studieförberedande program ska se bortom den egna erfarenheten för att i stället vidga sina perspektiv (se bl.a. Asplund 2010, Bergman 2007 och Olin-Scheller 2006).

Med Hultins (2006) terminologi skulle man kunna tala om ett ”undervisande förhör” (s. 157) på yrkesprogrammen och ett ”texttolkande samtal” (s. 195) på de studieförberedande programmen. Denna uppdelning är dock inte helt giltig, eftersom inslag av det undervisande förhöret går att finna även i studieförberedande klasser (se bl.a. Bergman 2007 och Hultin 2006). Däremot verkar förhållandet sällan vara det motsatta – det vill säga att yrkesprogrammen får ta del av texttolkande samtal. Detta är en genomgående tendens i tidigare forskning gällande litteraturundervisningens läsarter: inom yrkesprogrammen målas en relativt samstämmig bild upp, medan de studieförberedande programmets läsarter inte är lika entydiga. Detta förhållande kan även beskrivas i tabellform där mina resultat avseende läsarter sammanfattas, se tabell 5.

**Tabell 5: Sammanfattning av gymnasieprogrammets läsarter**

Yrkesförberedande program	Studieförberedande program
Efferent läsart	Estetisk läsart (med inslag av efferent läsart)
Handling-/Subjektorienterad läsart	Betydelse-/Handlingsorienterad läsart
Läsaren som hjälte	Läsaren som tänkare



Undervisande förhör	Texttolkande samtal (med inslag av undervisande förhör)
---------------------	---

Utifrån tabell 5 urskiljer jag vissa mönster som är relevanta att koppla till elevernas möjligheter att via litteraturundervisningen lämna sina egenvärldar. Det är enligt min mening tydligt att yrkes eleverna ges färre möjligheter att möta det främmande, eftersom de läsararter som förekommer fokuserar på berättelsernas intrig med det egna jaget som utgångspunkt. Eleverna förväntas koppla det lästa till den egna erfarenheten (och i många fall även det kommande yrkeslivet). I den utvalda tidigare forskningen framgår att eleverna därför får få tillfällena att via litteratur ta del av andra perspektiv och erfarenheter. Lilja Waltå (2016) och Andersson Varga (2014) menar i sina studier att arbetsmarknadens krav styr innehållet i högre utsträckning än kursplanen på yrkesprogrammen. Det blir problematiskt sett till de likvärdighetsfrågor som lyftes i studiens inledning. Utifrån Gadamer (1997) och Ziehes (2003) tankar kan alltså arbetsmarknadens nyttoinriktade kunskaper få negativa effekter på yrkes elevers möjligheter att möta främmande perspektiv. Detta kan även få följder för skolans demokratiuppdrag, vilket diskuteras vidare i avsnitt 6.2.2.

De studieförberedande programmen tycks å sin sida ha en något mer främmandegörande utgångspunkt. Med det sagt är den bild som framgår av tabell 5 inte särskilt entydig. Utifrån den utvalda tidigare forskningen verkar det som att läsararts användningen är mer mångfacetterad på studieförberedande program. Anledningarna till detta kan enligt min mening vara flera. Framför allt tror jag det har med lärarnas möte med elevernas motstånd att göra. Inom flera studier på yrkesprogram (se bl.a. Bergman 2007 och Hultin 2006) tycks motståndet från elevhåll vara kompakt, vilket leder till att lärarna avviker från sin ursprungliga plan för att i stället utforma kompromisser. Detta motstånd verkar inte vara lika tydligt på de studieförberedande programmen (se bl.a. Olin-Scheller 2006). Därför drar jag slutsatsen att yrkes eleverna erbjuds en erfarenhetscentrerad litteraturundervisning som en följd av deras motstånd. Eleverna på studieförberedande program får, på grund av sin något mer positiva inställning till litteratur, i stället ta del av det främmande. Återigen uppstår en likvärdighetsproblematik i den mening att eleverna, trots att de läser samma gymnasiegemensamma kurs, får olika undervisning.

### 6.2.2. Litteraturundervisningens ämneskonceptioner

Utifrån den utvalda tidigare forskningen kan jag se vissa mönster gällande litteraturundervisningens ämneskonceptioner. Några av dessa mönster är kopplade till den litteratursyn som förmedlas via läromedel och den lärarledda undervisningen. Lilja Waltå (2016, s. 98) beskriver den litteratursyn som är rådande i yrkesprogrammets läromedel som ”okritisk”. Med andra ord antas eleverna vara ointresserade av litteratur och därför tillskrivs de litteraturhistoriska momenten ingen relevans. Eleverna på studieförberedande program antas å sin sida i stället vara mer positivt inställda till läsning. Därför uppmuntras de att ta del av klassiker i dess ursprungliga form, medan yrkes eleverna får läsa multimodala förenklingar i form av seriestrippar (se Andersson, Eriksson & Johansson 2022).

Den litteratursyn som finns i läromedlen hjälper till att konstruera en modelläsare på respektive gymnasieprogram. På yrkesprogrammen tycks modelläsaren vara ”kreativ och nyskapande” och på de studieförberedande programmen antas den vara ”analytisk och strukturerad” (Andersson, Eriksson & Johansson 2022, s. 18). Vidare får yrkes eleverna, enligt Lilja Waltå (2016), ta del av ett etnocentriskt perspektiv såtillvida att de figurerande författarna framför allt kommer från en vit, och manlig, västvärld. I min tolkning av Lilja Waltå förväntas yrkesprogrammets modelläsare därför själv vara en vit man från västvärlden. Detta blir problematiskt sett ur ett främmandegörande perspektiv, vilket jag kommer utveckla längre ner i avsnittet (6.2.2).

Läromedlens uppgiftskultur ser även den olika ut på olika program. De studieförberedande programmen tycks sätta texten i fokus och använda den som utgångspunkt för elevernas möten med främmande perspektiv. På yrkesprogrammen är uppgiftskulturen snarare icke-textrelaterad eftersom litteraturen ofta används som en slags inspiration till elevernas eget skrivande (Lilja Waltå 2016).

Sammantaget skapar litteratursynen, modelläsaren och uppgiftskulturen de ämneskonceptioner som genomsyrar gymnasieprogrammets litteraturundervisning. Följaktligen blir svenska ofta ett färdighetsämne på yrkesprogrammen och ett litteraturhistoriskt bildningsämne på de studieförberedande programmen (se bl.a. Bergman 2007 och Olin-Scheller 2006). Med det sagt tycks en viss ambivalens finnas inom lärarkåren, framför allt på yrkesförberedande program. Enligt Hultin (2006) finns där ett ideal som förespråkar en litteraturhistorisk bildning, men där mötet med elevernas motstånd leder till en realisering som snarare innebär ett färdighetsinriktat fokus. Detta kan bli problematiskt sett ur ett likvärdighets- och demokratiperspektiv, vilket jag kommer gå in på mer inom kort.

Vidare tycks även de studieförberedande programmen enligt vissa studier, som till exempel Hultin (2006), stundtals röra sig bort från det litteraturhistoriska bildningsämnet. I dessa fall verkar de i stället närma sig ett erfarenhetspedagogiskt fokus. Detta gäller framför allt i läsningar av samtidslitteratur. Nedan följer en tabell som redogör för de ämneskonceptioner som den utvalda tidigare forskningen finner på yrkes- respektive studieförberedande program (tabell 6).

**Tabell 6: Sammanfattning av gymnasieprogrammets ämneskonceptioner**

	<b>Yrkesförberedande program</b>	<b>Studieförberedande program</b>
<b>Litteratursyn</b>	Okritisk	Kritisk
<b>Modelläsare</b>	Kreativ och nyskapande (Etnocentrisk)	Analytisk och strukturerad
<b>Uppgiftskultur</b>	Icke-textrelaterad	Textrelaterad
<b>Ämneskonception</b>	Svenska som färdighetsämne (realisering). Svenska	Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne (med inslag av svenska som

	som litteraturhistoriskt bildningsämne (ideal).	erfarenhetspedagogiskt ämne)
--	---	------------------------------

Utifrån tabell 6 vill jag göra några kopplingar till Gadamer (1997) främmandegörande bildning. Återigen tycks de studieförberedande programmen ha fler möjligheter att uppnå en sådan, eftersom den textrelaterade uppgiftskulturen – tillsammans med de litteraturhistoriska bildningsanspråken – ibland agerar grund för ett möte med främmande perspektiv (se bl.a. Bergman 2007). Samtidigt finns det också en liknande strävan hos lärarna på yrkesprogrammen, men den förändras som sagt i mötet med elevernas motstånd. Enligt min mening är det problematiskt eftersom kursplanens främmandegörande bildningsanspråk i så fall blir mer framträdande i litteraturundervisningen på studieförberedande program.

Utifrån min tolkning av tabell 6 riskerar skolans demokratiuppdrag att hamna i skymundan på yrkesprogrammen. Yrkeseleverna förväntas identifiera sig med texterna och anknyta dem till sina egna erfarenheter. Detta kan, om det används i för stor utsträckning, leda till att främmande perspektiv osynliggörs, vilket inte är förenligt med det demokratiska uppdraget. Lilja Waltå (2016) delar denna oro när hon noterar att yrkeseleverna får ta del av ett etnocentriskt texturval som framför allt består av texter skrivna av vita västerländska män.

Med det sagt verkar även de studieförberedande programmen ibland ha svårigheter med att sammanföra kunskaps- och demokratiuppdraget i litteraturundervisningen. Bergman (2007) visar till exempel att det litteraturhistoriska bildningsämnet stundtals innebär att fokus riktas mot elevernas kunskaper *om* litteratur, snarare än mot tolkningarna av det lästa. Alltså kan undervisningen, på både yrkes- och studieförberedande program, medföra att de ”kritiskt undersökande” läsningar som Molloy (2017, s. 22) menar är avgörande för demokratiuppdraget åsidosätts.

Det är överhuvudtaget svårt att dra allt för stora växlar av det litteraturhistoriska bildningsämne som framträder på de studieförberedande programmen. I den utvalda tidigare forskningen om deras litteraturundervisning framstår förvisso bildningsaspekterna som centrala; men de är samtidigt inte alltid förankrade i Gadamer (1997) främmandegörande tankegång. I stället återfinns stundtals ett handlingsorienterat fokus där eleverna inte ges utrymme till att genomgå ett perspektivbyte. I de litteraturhistoriska momenten förmedlas ibland ”säkra” kunskaper som inte uppmuntrar till tolkning och analys. Uttryckt med Gustavssons (1996) terminologi så står en mekanisk kunskapssyn i centrum, i och med att den litteraturhistoriska kunskapen ses som given och objektiv. I läsningen av samtidslitteratur blir i stället en organisk kunskapssyn gällande, eftersom kunskaperna då antas utvecklas från elevernas subjektiva erfarenheter och utåt. Enligt Hultins (2006) studie möts sällan dessa perspektiv och det förefaller vara svårt att kombinera elevernas subjektiva förankring med en förmedling av ett kulturarv. Med andra, nämligen Gustavssons (1996), ord uppnås sällan en dialektisk kunskapssyn, där eleverna både får utgå från och distansera sig ifrån det bekanta. Rörelsen mellan det subjektiva och det objektiva – och i förlängningen möjligheten att uppnå en främmandegörande bildning – hamnar, enligt min tolkning, stundtals i skymundan i litteraturundervisningen på gymnasieprogrammen.

### 6.3. Slutsatser

Utifrån analysen av den utvalda tidigare forskningen drar jag ett antal slutsatser. Först och främst tycker jag mig finna en viss likvärdighetsproblematik i förhållandet mellan gymnasiets yrkes- och studieförberedande program. Trots att de båda läser samma gymnasiegemensamma kurs får de ta del av olika innehåll. Det tar sig bland annat uttryck genom att efferenta och handlingsorienterade läsarter står i fokus på yrkesprogrammen, medan estetiska och betydelseorienterade läsarter dominerar de studieförberedande programmen. Även undervisningens ämneskonceptioner tycks skilja sig åt. Yrkeselevna erbjuds en litteraturundervisning med fokus på färdighetsträning; de studieförberedande eleverna möter i stället ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

Sett ur ett samhällsperspektiv anser jag att yrkesprogrammets fokus på färdighetsaspekter inom svenskämnet är oroande. En sådan kunskapssyn riskerar att huvudsakligen eftersträva mätbara kunskaper, vilket kan leda till ett osynliggörande av främmande perspektiv. Ett ensidigt färdighetsfokus kan även skapa obalans mellan skolans kunskaps- och demokratiuppdrag. Inför mitt framtida läraruppdrag är det värt att ta dessa frågor i beaktning. Om man utformar en litteraturundervisning som rör sig mellan det bekanta och det främmande kan eleverna erbjudas både konkreta kunskaper och demokratiska insikter.

En annan slutsats jag drar är att elevernas möjligheter att lämna sina egenvärldar via litteraturundervisningen verkar vara större på de studieförberedande programmen. Där erbjuds fler tillfällen att möta främmande perspektiv. Samtidigt gäller detta framför allt vid läsningar av samtidslitteratur. När eleverna i stället läser klassiker, och undervisningen har ett litteraturhistoriskt bildningsanspråk, glöms de främmandegörande aspekterna ibland bort. Min sista slutsats blir därför att ett litteraturhistoriskt bildningsämne inte automatiskt innebär att en främmandegörande bildning uppnås.

Kopplat till läraruppdraget är också denna slutsats viktig. Även om litteraturundervisningen inrymmer en bildningstanke och erbjuder eleverna kunskaper *om* litteratur är det inte säkert att de får möta en främmandegörande bildning. Därför anser jag att all litteraturundervisning, oavsett om den bedrivs på yrkes- eller studieförberedande program, bör använda kunskaper *om* litteraturhistoria som ett av flera medel för att få eleverna att lämna sina egenvärldar. På så vis kan man kombinera skolans kunskaps- och demokratiuppdrag.

### 6.4. Förslag till vidare forskning

Utifrån ovanstående slutsatser har jag några förslag till vidare forskning. För det första skulle det vara relevant att i större utsträckning använda sig av Tengbergs vidareutveckling av läsartsbegreppet och koppla det till gymnasiala förhållanden. Ett sådant tillvägagångssätt skulle innebära en rörelse bort från den traditionella, och stundtals begränsande, efferent/estetiska dikotomin, och i stället leda till ett åskådliggörande av läsarnas komplexitet. Genom en kvalitativ intervjustudie med en utvald grupp svensklärare på gymnasiets yrkes- respektive

studieförberedande program skulle man, med hjälp av Tengbergs begrepp, kunna bidra med nya insikter kopplat till elevernas möjligheter att lämna sina egenvärldar och möta en främmandegörande bildning via litteraturundervisningen.

Överhuvudtaget behövs fler studier som intar en komparativ ansats gentemot litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram. Utifrån min litteraturstudie uppenbarar sig en viss likvärdighetsproblematik som går stick i stäv mot Skolverkets (2011a) syn på de gymnasiegemensamma ämnena. Därför är det relevant att fortsätta undersöka gymnasieprogrammets litteraturundervisning utifrån ett likvärdighetsperspektiv. I en kvalitativ intervjustudie med en utvald grupp svensklärare skulle man med fördel kunna undersöka huruvida arbetsmarknadens respektive de högre lärosätenas krav påverkar litteraturundervisningen på yrkes- respektive studieförberedande gymnasieprogram.

## Referenser

Andersson, N., Eriksson, D. & Johansson, M. (2022). Analytisk och strukturerad eller kreativ och nyskapande? – en komparativ undersökning av två läroböcker. *Forskning om undervisning och lärande*, 2022:2, vol.10.

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen* [Doktorsavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.

Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader: experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University press.

Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång: lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet.

Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* [Doktorsavhandling]. Karlstad: Karlstads universitet.

Asplund, S-B. (2022). Att skolas till en läsare: om den svenska skolans läsundervisning under 1990- och 2000-talet genom en ung arbetarmans berättelser. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2022:1, vol.27.  
<https://doi.org/10.15626/pfs27.01.03>.

Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* [Doktorsavhandling]. Malmö: Malmö högskola.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Eco, U. (1993). Modelläsaren. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2 (s. 120–137)*. Lund: Studentlitteratur. (Originalutgåva publicerad 1979).

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

Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod: i urval*, övers. Melberg, A. Göteborg: Daidalos.

Graeske, C. (2015). Expanding knowledge gaps: the function of fictions in teaching materials after the 2011 Swedish high school reform. *International Education Studies*, 99(4), 225–235. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n4p225>.

Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* [Doktorsavhandling]. Örebro: Örebro universitet.
- Liedman, S-E. (2020). Vad formar en människa? I U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.) *Lärande skola bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lilja Waltå, K. (2016). *Äger du en skruvmejsel? Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy 2011* [Doktorsavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur* [Doktorsavhandling]. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L-G. (1986). *Den konstiga konsten: En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson Tysklind, E. (2012). *Att läsa sig till förståelse: Litteraturläsning och litteratursamtal som verktyg i arbetet för mellanmännisklig förståelse* [Masteruppsats]. Uppsala: Uppsala universitet.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* [Doktorsavhandling]. Karlstad: Karlstads universitet.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Gymnasiegemensamma ämnen*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65761f/1553960756863/pdf2583.pdf> (Hämtad 2023-03-12).
- Skolverket (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan*.  
<file:///C:/Users/joela/Downloads/Laroplan%20for%20gymnasieskolan.pdf>  
(Hämtad 2023-03-12).
- Skolverket (2011c). *Läroplan svenska för gymnasieskolan*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2023-03-12).
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta tillsammans*. Stockholm: Natur & Kultur.

Tengberg, M. (2010). Läsararter som analysredskap: tunnelseende eller utblick?  
*Tidskrift för litteraturvetenskap*, Vol. 40, nr 3–4, s. 81–89.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Ziehe, T. (2003). *Ny ungdom: Om ovanliga läroprocesser*, övers. Sjöström, H. Stockholm: Norstedts.