Jonas Johansson
Uppsala universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8892>

Lärares val av litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll

Sammanfattning

Studien syftar till att synliggöra och diskutera de val av undervisningsinnehåll som gymnasielärare i svenska gör när de introducerar litteraturhistoria i kursen svenska 2. Undersökningen gjordes mot bakgrund av bristen på tidigare praktiktäna litteraturhistoriedidaktisk forskning samt i relation till tidigare studier som belyst elevers bristande intresse för litteraturhistoria. Materialet består av videoinspelade observationer av åtta svensklärares introduktionslektioner till litteraturhistoria. Introduktionspassen valdes med tanke på att de kan ses som tillfällen då lärare försöker väcka intresse för ämnesområdet. Alla lärare undervisade på ett högskoleförberedande program. Studien ramar in av ett didaktiskt och läroplansteoretiskt ramverk. Tematisk innehållsanalys användes som analysmetod och resultatet av analysen visar ett brett utbud av möjliga litteraturhistoriska undervisningsinnehåll. Studien bidrar således med ny empirisk kunskap om vilka litteraturhistoriska undervisningsinnehåll som ställs i förgrunden när svensklärare introducerar litteraturhistoria. Tidigare har svenskämnet i stor utsträckning diskuterats i relation till svenskämneskonceptionerna *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Studiens resultat diskuteras i relation till dessa men ger ytterligare bidrag genom att konkretisera och synliggöra den variation av val av undervisningsinnehåll som förekommer i klassrummen när litteraturhistoria introduceras.

Nyckelord: litteraturhistoria, litteraturundervisning, litteraturredaktik, didaktiska val, ämneskonceptioner

Teachers' choices of literary history content

Abstract

This study investigates and discusses teachers' choices of content when they introduce literary history in the course Swedish 2 for students in the second year of upper secondary school. The study was conducted against the background of a lack of previous research about literary history teaching and previous studies that have highlighted students' lack of interest in literary history. The material consists of video-recorded observations of eight Swedish teachers' introductory lessons to literary history. The introductory lessons were chosen since they can be seen as occasions when teachers try to spark interest in the subject. All teachers taught in a university preparation programme. The study is based on a didactics and curriculum theory framework. Thematic content analysis was applied to analyse the material. The study presents a wide range of possible teaching content and thereby contributes new empirical knowledge about what

forms the content of literary history can take in the teaching context and more specifically what teaching content is emphasised when teachers introduce literary history. Previously, teaching and learning literature has been widely discussed in relation to the different conceptions of the subject Swedish: *Swedish as a skills subject*, *Swedish as a cultural heritage subject*, and *Swedish as an experience-based subject*. The results of the study are discussed in relation to these conceptions but make further contributions by concretising and visualising the variety of teaching content that occurs in classrooms when literary history is introduced.

Keywords: literary history, teaching literature, literary didactics, didactical choices, conceptions of the subject Swedish

Inledning

Den litteraturhistoriska undervisningen kan genom sina berättelser och historiska sammanhang berika eleverna med nya sätt att tänka samt ge dem perspektiv på andra människors livsvillkor. Dessa viktiga förtjänster uttrycks av såväl forskare (Claudi, 2019; Persson, 2012) som av ansvarig myndighet (Skolverket, 2011). Claudi (2019) menar också att en historiskt orienterad litteraturundervisning kan bidra till estetiska läsupplevelser, öka läskompetensen samt utveckla gemensamma kulturella referensramar hos eleverna. Potentiellt sett inrymmer således den litteraturhistoriska undervisningen viktiga kunskaper för såväl individ som samhälle. Tidigare litteraturdydaktiska studier visar dock att varken högstadies- eller gymnasieelever (13–18-åringar) finner skolans litteraturundervisning särskilt intressant eller motiverande (Bergman, 2007; Molloy, 2002; Nordberg, 2017). Det gäller för litteraturundervisningen på ett mer generellt plan men också för de specifika inslagen av litteraturhistoria (Bergman, 2007; Olin-Scheller, 2006). Bergman (2007) och Olin-Scheller (2006) undersöker inte i huvudsak litteraturhistorieundervisningen, men bilden som förmedlas av ämnet i dessa studier är att det upplevs av eleverna som både splittrat och stofftungt. Bergman menar exempelvis att eleverna verkar ha svårt att förstå vad de ska ha kunskaperna i litteraturhistoria till. Det är på flera sätt problematiskt om litteraturhistorieundervisningen inte förmår intressera och motivera eleverna, inte minst eftersom intresse och motivation utgör viktiga komponenter för såväl elevers lärande (Renninger & Hidi, 2019) som utvecklandet av ett gott klassrumsklimat (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006).

Även om Bergman (2007) och Olin-Scheller (2006) inte haft litteraturhistorieundervisningen som huvudfokus har de ändå bidragit till att belysa delar av detta relativt outforskade fält. Denna brist på tidigare litteraturhistoriedidaktisk forskning gör att fältet ligger öppet för en rad obesvarade frågor. Exempelvis efterfrågas studier som undersöker hur ungdomar tar till sig och förstår litteraturhistoria (Martinsson, 2018), eller om det fortfarande är viktigt att undervisa om kulturarv och klassiker, och hur det i så fall kan göras (Persson & Sundmark,

2020). De senare är frågor som även Öhman (2015) lyft fram. Han menar att det kan uppstå en villrådighet bland lärare när dominerande traditioner i undervisningen ifrågasätts och inga nya riktlinjer om innehåll och undervisningsformer ställs till förfogande. De frågor som adresseras här ovan kan undersökas såväl empiriskt som teoretiskt och rikta in sig på olika aspekter av litteraturhistorieundervisningen. En sådan viktig aspekt, sett i relation till de resultat som redovisas av Bergman och Olin-Scheller, är hur intresse kan väckas för litteraturhistoria. Föreliggande studie syftar därför till att synliggöra och diskutera de val av undervisningsinnehåll som gymnasielärare i svenska gör när de introducerar litteraturhistoria i kursen svenska 2. Introduktionspassen valdes med tanke på att de kan ses som tillfällen då lärare försöker väcka intresse för ämnesområdet som ska introduceras.

I relation till studiens syfte behandlas följande två forskningsfrågor:

- Vilka undervisningsinnehåll ställs i förgrunden när gymnasielärare i svenska introducerar litteraturhistoria?
- Vilken betydelse kan olika undervisningsinnehåll ha för att väcka intresse?

Tidigare litteraturhistoriedidaktisk forskning

Begreppet litteraturhistoria nämns inte i svenskämnets kursplaner men väl i ämnets kommentarmaterial, där det skrivs fram som en del av "litteraturstudiet" inom svenskämnet (Skolverket, u.å). Undervisning i litteraturhistoria utgör således en del av svenskämnets litteraturstudium. Det är dock inte alltid så att det i den tidigare forskningslitteraturen görs en tydlig uppdelning mellan litteraturstudium, litteraturundervisning eller litteraturhistorieundervisning.

Litteraturundervisningens historiska perspektiv har i stor utsträckning beskrivits av Thavenius (1981, 1991, 1999). Genom sina studier av tidigare texter om svenskämnet visar Thavenius att litteraturundervisningen tidigt var ett ämne med olika traditioner, som dessutom antog olika former beroende på vilken målgrupp som fokuserades. Elever i folkskolan eller flickskolan tog exempelvis inte del av samma litteraturundervisning som läroverkseleverna. Liknande principer går också att se i det som senare blev en gemensam gymnasieskola. Malmgren (1992) synliggör dessa skillnader i litteraturundervisningen mellan högskoleförberedande program och yrkesprogram, skillnader som hon beskriver i termer av ett högre och lägre svenskämne. Det lägre svenskämnet hade ett tydligt fokus på färdighetsträning medan det högre svenskämnet i stor utsträckning bestod av kronologiskt undervisad litteraturhistoria och epokstudier. Litteraturundervisningens innehåll och olika traditioner har även belysts av Martinsson (1989). Genom att studera läroverksstudenters uppsatser från perioden 1877–1964 synliggjorde Martinsson de tankar och idéer som dominerade den tidens litteraturundervisning.

Ett annat litteraturhistoriskt perspektiv finns i studier som med olika utgångspunkt undersökt läromedel¹. Det har exempelvis handlat om förekomsten av litterär kanon i gymnasieskolan (Brink, 1992), eller vilket utrymme kvinnliga författare getts i litteraturhistoriska översiktsverk (Williams, 1997). Två mer samtida exempel är Dahl (2015) och Skillermark (2020). Dahl har undersökt hur litteraturstudiet legitimeras i text och bild i gymnasieskolans läroböcker, och Skillermarks undersökning belyser hur innehåll och målgruppsanpassningar utvecklas i Utbildningsradions material för litteraturhistoria. Studier av det här slaget bidrar till att synliggöra olika innehållsliga perspektiv och idéer av ämnet.

Det finns relativt få tidigare studier som har undersökt den litteraturhistoriska undervisningspraktiken. Olin-Schellers (2006) avhandling fokuserar i huvudsak på andra aspekter av svenskundervisningen. När de litteraturhistoriska inslagen belyses beskriver lärarna i hennes studie att de själva förespråkar en traditionell kronologisk litteraturhistorisk undervisning, med ett mer eller mindre givet stoff som ska hinnas med. Majoriteten av eleverna i studien har svårt att se det meningsfulla i det litteraturhistoriska stoffet som undervisningen bygger på; främst gäller det pojkarna. Även Bergman (2007) observerar de litteraturhistoriska inslagen som en del av ett större avhandlingsprojekt. Den litteraturhistorieundervisning som Bergman identifierat tycks handla om att ”genre efter genre och epok efter epok betas av i ett ämne som både lärare och elever beskriver som splittrat och stofftungt” (Bergman, 2007, s. 332). En liknande beskrivning av den litteraturhistoriska undervisningen förmedlas i Brodow och Rininslands (2005) intervjustudie med 26 svensklärare. I relation till de frågor och utsagor som handlar om litteraturhistoria konstaterar Brodow och Rininsland att huvudprincipen för lärarna utgörs av ett kronologiskt upplägg med några få nedslag i de perioder och författarskap som eleverna visar intresse för.

Ingen av dessa studier fokuserar i detalj på hur det litteraturhistoriska innehållet formeras, men de ger ändå bilden av en undervisning där kronologiska epokstudier utgör dominerande inslag. I studierna av Olin-Scheller och Bergman går det, utifrån de elevröster som synliggörs, att läsa in en viss kritik mot hur den litteraturhistoriska undervisningen bedrivs. Möjligen är det detta ifrågasättande av dominerande traditioner som Öhman (2015) menar kan skapa en villrådighet hos lärarna. Inte minst av den anledningen är det därför viktigt att synliggöra och diskutera alternativa undervisningsinnehåll.

Läroplansteoretiskt och ämnesdidaktiskt ramverk

Goodlads (1979) teori- och begreppsbyggning (*domains of curricula*) gör det möjligt att på ett strukturerat sätt diskutera hur det litteraturhistoriska innehållet kommer till uttryck i såväl styrdokument som hur det uppfattas och transformeras

¹ Begreppet läromedel avser här såväl förlagstryckta läroböcker som andra typer av pedagogiska och multimodala material avsedda för undervisning.

av lärare. De formella läroplanerna (*formal curricula*) utgörs av ämnets syftesbeskrivning, dess kurs- och ämnesplaner samt andra tillhörande ämnesdokument. Av syftesbeskrivningen för gymnasieskolans svenskämne framgår bland annat att eleverna ska utveckla:

5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa. (Skolverket, 2011)

I det centrala innehållet för kursen svenska 2 återkommer liknande formuleringar med tillägget att eleverna också ska få möta skönlitteratur i form av teater, film och andra medier samt läsa dansk och norsk litteratur på originalspråk. Tydligare anvisningar än så finns inte i ämnets syftesbeskrivning eller i kursplanen för svenska 2 om hur, eller med vilket innehåll, den litteraturhistoriska undervisningen ska bedrivas. Detta frirum (Molin, 2006) eller denna pedagogiska frihet² (Hopmann, 2007) tvingar eller öppnar upp möjligheten för lärare att göra egna didaktiska val. Inom varje skolämne finns det också olika traditioner och varje lärare kan utifrån sina tidigare erfarenheter, och i relation till ämnets traditioner, ha olika uppfattningar om ämnet (*perceived curricula*). Dessa kan vara mer eller mindre medvetna hos lärare men kommer innebära att olika innehåll formas i undervisningen (Englund, 1997).

Lärares uppfattningar och tankar om innehållet i styrdokumentet är inte nödvändigtvis det som kommer till uttryck i undervisningen (*operational curricula*), detta eftersom undervisningskontexten också påverkas av andra faktorer än lärares egna uppfattningar och tolkningar av dessa. Elevernas upplevelser av undervisningen definieras i termer av *experiential curricula*, det är dock inget som undersöks och diskuteras i denna studie. Goodlad beskriver ytterligare en dimension, de idémässiga läroplanerna (*ideological curricula*). Idéernas läroplan är en annan företeelse än det som utkristalliseras i en formellt beslutad läroplan. "Curricula emanating from this kind of curriculum development are viewed as ideal or exemplary in the eyes of their creators" (Goodlad, 1979, s. 59). Det utgör således tankar och idéer som ses som viktiga inslag av lärarna i det här fallet. Gudem (1997) skriver att dessa tankar och idéer kan bygga på traditionsbundet vetande och/eller forskningsbaserade kunskaper.

Hur ett ämne transformeras från en formulering i kursplanerna till konkret undervisning har länge utgjort en central fråga inom didaktiken (Kansanen, 2009). Inom olika ämnesdidaktiska traditioner har det också utvecklats skilda begrepp och sätt att tala om ett ämne eller ett ämnesområde. För svenskämnets vidkommande har svensksämneshuppfattningar *svenska som färdighetsämne*, *svenska*

² Min översättning. Hopmann (2007) använder begreppet *pedagogical freedom* för de självständiga val lärare kan göra utifrån formuleringarna i styrdokumentet.

som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne dominerat talet om hur ämnet kan beskrivas till innehåll och form (se exempelvis Bergman, 2007; Bergöö, 2005; Hultin, 2004; Knutas, 2008; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006). Malmgren (1996) skrev fram dessa utifrån undersökningar av läroböcker för grundskolan, och han menade att de gällde för såväl grundskola som gymnasium och att de återfinns i kursplaner, läromedel, undervisningspraktiker samt i debatten om ämnet. Malmgren betonade att ämnesuppfattningarna skulle ses som teoretiska konstruktioner och att de i undervisningen förekom parallellt och med olika styrka (Malmgren, 1996). Senare har ämnesuppfattningarna kommit att beskrivas i termer av *svenskämneskonceptioner* (Hultin, 2004, 2006).

Det finns också svenskämnesrelaterade studier som utvecklat varianter av dessa. Ämneskonceptionen svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne är möjligen den konception som inte alltid så tydligt låtit sig avgränsas. Bergöö (2005) synliggör och för fram det genom att granska debatten om svenskämnets historia. Hon formulerar det alternativa begreppet *svenska som socialkonstruktivistisk ämneskonception*. Bergöö menar att ett sådant begrepp riktar ljuset mot den kunskap som utvecklas i mötet mellan elevernas tidigare erfarenheter och det innehåll och arbetsformer som skolan erbjuder. Molloy (2007) bygger vidare på den tanken men menar samtidigt att en mer passande term kunde vara *svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*. Molloy anser att ett sådant ämne har möjlighet att förena innehåll och arbetsformer och på så sätt bättre ta fasta på skolans dubbla uppdrag, nämligen kunskaps- och demokratiuppdragen (Molloy, 2007). Historiskt grundat finner också Román (2006) en *estetisk* ämneskonception eller snarare ämnesemfas. Román använder emfasbegreppet eftersom ”emfaserna står för skilda, historiskt grundade sätt att uppfatta svenskämnet. De ska dock inte betraktas som helt åtskilda, eller som varandras absoluta motsatser” (Román, 2006, s. 74). Den estetiska emfasen tar fasta på ett kreativt och skapande arbete i svenskämnets litteraturundervisning (Román, 2006). Svenskämneskonceptionerna har som sagt utgjort ett dominerande sätt att tala om och beskriva svenskämnet och litteraturundervisningens innehåll. Resultatet av undersökningen diskuteras därför i viss mån i relation till dessa.

Material och metod

För att besvara studiens forskningsfråga observerades åtta svensklärares introduktionslektion till litteraturhistoria. Det empiriska materialet består av lärare som vid tillfället undervisade på högskoleförberedande program. Lärare från fem olika skolor i en mellanstor svensk stad deltog i studien. Lärarnas erfarenhet av att undervisa i litteraturhistoria skiljde sig åt. Hur detta påverkade deras val av undervisningsinnehåll är dock inget som undersöks i denna studie. Urvalet av lärare på högskoleförberedande program begränsar de slutsatser som kan dras av

resultatet, men det ska förstås i relation till att det litteraturhistoriska innehållet inte ges samma utrymme på yrkesinriktade program. Detta skrivs inte bara fram i ämnets kommentarmaterial (Skolverket, u.å) utan har också synliggjorts i olika studier över tid (Bergman, 2007; Lilja Waltå, 2016; Malmgren, 1992). Lärare och elever på respektive skola informerades både muntligt och skriftligt om studiens syfte. Samtliga elever i studien var över femton år och kunde därför själva lämna sitt samtycke till att medverka i studien. De namn som förekommer är fingerade.

Klassrumsobservationerna spelades in med videokamera och ljudupptagning. De observerade lektionerna var 45–55 minuter långa. Introduktionspassen valdes för att de kan ses som tillfällen då lärarna försöker väcka intresse för ett nytt undervisningsinnehåll. Genom att undersöka introduktionspasset som en isolerad del av ett arbetsområde ges också möjlighet att se variationer av litteraturhistorieundervisningen.

Analysen har inspirerats av Braun och Clarkes (2006) modell i sex steg för tematisk innehållsanalys. För att kunna dra giltiga och trovärdiga slutsatser om de fenomen som studerats har ambitionen i denna process vidare varit att tillämpa kvalitetskriterier som *thick description*, *prolonged engagement* och *peer debriefing* (Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010). I det inledande steget av analysen transkriberades 485 minuter videoinspelat lektionsmaterial. Därefter närlästes transkripten i syfte att skapa överblick och ökad kännedom om materialet (*prolonged engagement*). I det tredje steget av analysen skapades *naturliga enheter* (Kvale & Brinkmann, 2014) för varje lektionstranskript. En naturlig enhet är en lektionsaktivitet som hör samman och som kan avgränsas från andra delar av lektionen/lektionstranskriptet. Syftet med ett sådant förfarande är att tydligare kunna fokusera på de olika aktiviteter som ofta kännetecknar komplexa material såsom en lektion. Termen naturlig enhet är inte helt passande med tanke på att enheterna utgör konstruktioner som skapats i analysen. I den fortsatta beskrivningen kommer de därför bara benämnas som enheter. I materialet avgränsas dessa enheter genom att arbetsformerna i den studerade undervisningen ändras, vilket synliggörs i exemplet nedan när lärarens genomgång övergår till att eleverna arbetar i läroboken.

Så! Vad är det vi egentligen ska titta på då när det gäller litteraturhistoria? Ja, under vilken period gör sig den här epoken gällande? Vad skildrades i litteraturen under den här epoken? För man tenderar ju att skildra specifika saker. Hur skildrades det? Och hur påverkade litteraturen samhället? Vilket hänger ihop med hur påverkade samhället litteraturen, alltså vad är hönan och vad är ägget? Och det var vi inne på redan i dystopierna, lite grann. Och vilka författare och verk representerar epoken? (Lärare G)

Så! Det ni ska få göra nu är att sätta igång och jobba med en uppgift som finns ute och den heter "Gilgamesh". Det är ett par texter och sen måste ni scrolla och så finns det frågor. (Lärare G)

Konkreta exempel av det här slaget och den detaljerade beskrivningen av analysmetoden som här beskrivs fungerar som *thick descriptions*, vars syfte är att bidra

till undersökningens trovärdighet genom att läsaren ges möjlighet att dra egna slutsatser.

I analysens fjärde steg identifierades initiala kategorier inom enheterna. De initiala kategorierna för respektive enhet sammanfattades därefter i analysens femte steg i korta meningskoncentrat, vilka ska ses som sammanfattningar av de mest dominerande inslagen i enheterna (Kvale & Brinkmann, 2014). Dubbelkategorisering utgjorde ett vanligt förekommande inslag i analysen av enheterna, se tabell 1, vilket kan förstås i relation till undervisningens komplexitet där olika innehåll kan behandlas parallellt.

Tabell 1. Exempel på meningskoncentrat

Enhet	Längd på enhet	Meningskoncentrat inom enheten
3	4,5 min (7 %)	Innehållsligt domineras enheten av <i>epoker, författare och verk</i> samt <i>likheter och skillnader mellan olika tider</i> .

Totalt identifierades i dessa meningskoncentrat sju potentiella teman: *epoker, författare och verk; likheter och skillnader mellan olika tider; intertextualitet; elevers erfarenheter; estetiska inslag; innehållslegitimering* och *textanalys*. Dessa jämfördes med teman från en annan studie (Johansson, kommande) där elevernas upplevelser av undervisningsinnehållet utgjorde utgångspunkten. Jämförelsen visade på god överensstämmelse mellan temana i den studien och de potentiella teman som synliggjordes i föreliggande analys.

Som ett sätt att stärka analysens tillförlitlighet ytterligare ombads två medbedömare att kategorisera delar av materialet, så kallad peer debriefing. Medbedömarna instruerades att i sina självständiga analyser av enheterna använda de potentiella temana på totalt sju enheter från två olika lektioner. Resultatet av analysen kontrollerades således av utomstående medbedömare, och vid avvikande uppfattningar om hur exempelvis en enhet kunde kategoriseras diskuterade vi oss fram till enighet.

I det sjätte och sista steget av analysen summerades temana för respektive lektion. Summeringen redovisas i tabell 2 i kommande resultatavsnitt. Tabell 2 synliggör också undervisningspraktikens komplexitet och understryker att olika teman eller ämneskonceptioner kan förekomma parallellt (Malmgren, 1996; Román, 2006) och variera i styrkeförhållande.

Resultat

Resultatet av analysen visar att olika typer av undervisningsinnehåll ställs i förgrunden vid introduktionsspisen till litteraturhistoria. Identifierade teman har också olika grad av innehållslig konkretion. Ett tema som *epoker, författare och verk* kan sägas utgöra en annan innehållslig aspekt än temat *elevers erfarenheter*. Denna innehållsliga skillnad utvecklas inte närmare i studien.

Tabell 2 utgör en sammanställning av utbredningen av teman och hur vanligt förekommande de är. För att på ett överskådligt sätt synliggöra detta har temana summerats i form av en skala i tre steg. Ett (1) motsvarar förekomsten av ett tema i en eller max två enheter för respektive lektion och lärare. Två (2) motsvarar förekomsten av ett tema i två eller flera enheter, men med mindre utrymme i anspråk i jämförelse med de mest frekventa temana. Tre (3) utgör de mest återkommande inslagen hos respektive lärare. Denna princip kräver att de tre stegen jämförs sinsemellan för varje lektion. Uppställningen i tabell 2 ska främst ses som ett sätt att strukturera resultatet och syftar inte till att jämföra eller värdera lärarna. Resultatet redovisas i efterföljande text i den ordning som tabellen visar med start från vänster till höger. Varje tema ges en utförligare beskrivning med konkreta exempel från undervisningen.

Tabell 2. Identifierade teman

Lärare	<i>Epoker, författare och verk</i>	<i>Elevers erfarenheter</i>	<i>Inter-textualitet</i>	<i>Likheter och skillnader mellan olika tider</i>	<i>Estetiska inslag</i>	<i>Textanalys</i>	<i>Innehållslegitimering</i>
K	3	3		3			1
G	3	3	1	2			1
H	3			1			1
I		3	3	1	1	2	
T	1		1	3		3	
E	3	2	1	1	3	1	
L	2	2	1	3	2	1	3
N	2	3	2	3	2	1	1

Temat *epoker, författare och verk* utgör ett av de mest framträdande undervisningsinnehållen när litteraturhistoria introduceras. Det är i sig inget anmärkningsvärt med tanke på att det är litteraturhistoria som behandlas under lektionen. Temat spelar dock en undanskymd roll hos ett par av lärarna (lärare I och lärare T) och utgör inte ett dominerande inslag hos lärare N och lärare L, vilket tabell 2 visar. I de fall temat epoker, författare och verk utgör det mest framträdande undervisningsinnehållet sker det som regel i form av kronologiska epököversikter av en eller flera epoker med tillhörande författare, verk och tidstypiska begrepp och fenomen. Citaten nedan exemplifierar detta i relation till epokerna upplysningen och antiken.

Här är vi vid upplysningen, här är det mycket som, mycket samhällskritik. Det är inte så att man får lov att uttrycka kritik överallt, ordet är inte fritt ännu och därför så hittar många på allegorier, man hittar på en saga om någonting som egentligen är kritik mot någonting. Känner ni igen vad det här kan vara, en stor man som kommer till ett land med små människor. (Lärare G)

Som jag sa, det här är litteraturhistoria, från antiken och framåt. Och vi börjar med antiken. (Lärare K)

Ett nästintill lika vanligt förekommande undervisningsinnehåll är temat *elevers erfarenheter*. Temat omfattar de inslag av exempel som lärare lyfter in i under-

visningen som har kopplingar till elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper. Det kan handla om moderna filmer, spel och musik eller andra sätt som eleverna kan relatera till. Lärare I valde att inleda med en modern poplåt.

Jag kom på hur vi skulle börja det här introt för en och en halv vecka sen när jag hörde en låt på radion. Det är inte varje dag jag tänker ut att så här ska vi introducera litteraturhistoria, med en låt på radion, men det här passade ganska bra tycker jag. Det är alltså en superfärska låt, jag skulle säga att den kom för kanske tre veckor sen. Så den är verkligen skriven i år, en riktig 2018-låt. Så mycket mer än så tänker jag inte säga, jag tänker spela upp den och visa texten här. (Lärare I)

I samband med att läraren visar texten får eleverna se att låten heter ”Pinocchio”. Denna koppling till Disney relaterar till elevernas erfarenheter, det vill säga en berättelse som eleverna känner igen. Den moderna poplåten i sig kan också ses som ett sätt att anpassa innehållet i relation till något som eleverna kan känna igen, oavsett om det är artisten eller låten. Kopplingen till elevernas erfarenheter stärks genom en elevutsaga där en elev säger sig känna igen artisten från TV-programmet *Så mycket bättre*.

Exemplet ovan inrymmer också temat *intertextualitet* och har precis som flera andra utsagor dubbelkategoriserats. Begreppet intertextualitet används för att beskriva de undervisningsinnehåll som handlar om hur berättelser hänger samman och hur de medvetet eller omedvetet anspelar och bygger på varandra. Temat förekommer, som tabell 2 visar, hos sex av åtta lärare, dock med varierad styrka och tydlighet. Mest framträdande är det hos lärare I där stora delar av introduktionen handlar om just intertextualitet. Som vi kan se i exemplet ovan låter läraren eleverna få lyssna till en modern poplåt, ”Pinocchio”. Läraren gör sen en koppling till en staty föreställande samma Disney-figur för att därefter diskutera Disneys version av berättelsen. Läraren säger, ”det är så här, att allting som vi kommer att läsa här nu framöver, bygger på nånting annat”. I några av de andra lärarnas introduktionslektioner kommer det intertextuella inslaget fram i diskussioner om olika verk.

Läraren - Är det någon grupp som har ett annat förslag på en liknande berättelse? Kristian, vad säger ni?

Kristian - Jag kommer inte ihåg vad den heter men jag har för mig att Romeo och Julia är baserad på en väldigt gammal historia från antikens Grekland eller antikens Egypten.

Läraren - Ok, vi ska se hur rätt ute du är alldeles strax. Så baserad på en antik historia, säger du att Romeo och Julia är. Hur många här tycker att det låter som ett rimligt förslag? Det är ganska många som är med på Kristians tåg här. (Lärare N)

Lärare N fokuserar på det intertextuella genom att fråga om eleverna känner till liknande berättelser. Läraren omformulerar också ett elevsvar så att kopplingen berättelserna emellan blir starkare: ”Så baserad på en antik historia säger du att Romeo och Julia är.” I diskussionen som följer betonar läraren hur vanligt det är att berättelser bygger på varandra.

Hos samtliga lärare i studien finns undervisningsinnehåll där eleverna ges möjlighet att ta del av *likheter och skillnader mellan olika tider*. Det rör frågor om

människans behov av berättelser och de motiv berättelser förmedlar, och vidare hur olika fenomen återkommer under olika tidsperioder och förklarar sådant människor alltid undrat över. Flera lärare diskuterar med eleverna varför skönlitterärt berättande har uppstått på de flesta platser och under olika tider där människor har levt tillsammans. Särskilt tydligt blir det när olika tider jämförs med varandra, som hos lärare T nedan:

Ni har nog resonerat lite olika beroende på hur ni har tolkat den här texten och det är ju det som är intressant också med texter, att de kan vara rätt tidlösa. De kan upplevas som rätt tidlösa, man har liksom inte en uppfattning om när de är skrivna därför att de kan tala till en än idag eller så gör de inte det. (Lärare T)

Lärare T i exemplet ovan beskriver hur det tidlösa, som kan gälla för alla tider, blir synligt när man jämför likheter och skillnader mellan olika tider.

Tabell 2 visar att det hos ungefär hälften av lärarna förekommer olika former av *estetiska inslag*. Det estetiska omfattas i denna studie av musik eller genom att lärarna återberättar och levandegör olika berättelser. Allra tydligast framträder temat hos lärare E. När eleverna kommer in spelas det musik med anknytning till den grekiska antiken. Läraren tänder ljus och läser ett längre utdrag ur *Gilgamesheposet*, och mot slutet av lektionen reciterar läraren och eleverna tillsammans ett stycke ur *Iliaden*. Lektionen avslutas med att läraren låter eleverna lyssna till en dikt av poeten Konstantinos Kavafis. Gemensamt för flera av lärarna där det estetiska inslaget förekommer är att de inleder lektionen med att läsa en berättelse.

Nu ska ni få höra på nånting som jag inte vet om ni hört förut. Den handlar om en kung, en kung av en stad, stadsstat kan man säga. (Lärare E)

Jag tänkte sätta igång genom att berätta en historia för er, så det ni kan göra är helt enkelt bara att luta er lite tillbaka och lyssna till denna berättelse. Sitter ni bra? Så här är det, tänk er en tid, ett land och en stad, långt bort för länge, länge sedan. (Lärare L)

Vidare utgör även temat *textanalys* ett förekommande undervisningsinnehåll i det undersökta materialet. Det textanalytiska inslaget går som regel ut på att försöka tidsbestämma texter, förstå vad de handlar om och om de till innehållet påminner om något eleverna känner igen. Tydligast visar sig det textanalytiska temat hos lärare T som introducerar litteraturhistoria utifrån textutdrag från olika tider. Syftet är att hjälpa eleverna att förstå hur äldre texter kan läsas.

Om man ska försöka hitta i en text när den är skriven och i vilket sammanhang den är skriven, vad är det man ska titta efter då? Vad är det man kan titta efter? Om jag bara slänger ut en text och så säger jag så här: ”När är den här skriven?”, vad skulle ni titta efter då? (Lärare T)

Men det är inte bara hos lärare T som det textanalytiska tar plats. Hos lärare I får eleverna först i par analysera den moderna poplåten de lyssnat till och sedan lyfta sina tankar i helklass. Liknande upplägg finns också hos andra lärare och analysen görs i dessa fall på de återgivna berättelserna. Det blir ett verktyg och en färdighet

som eleverna ska använda för att utveckla en djupare förståelse för texterna de lyssnar till eller läser själva.

Slutligen synliggörs också i analysen temat *innehållslegitimering*. Innehållslegitimering handlar om att lärarna förklarar eller diskuterar med eleverna om varför de ska lära sig litteraturhistoria. Inte sällan görs det i relation till formuleringar i styrdokumentet men det förekommer också i annan form. Några lärare låter eleverna diskutera varför de ska läsa litteraturhistoria. Mest utvecklat blir det hos lärare L:

Vi ska också jobba med texter som är flera tusen år gamla. Och vi ska jobba med texter som är skrivna på femtiotalet vilket är närmare vår tid. Men den stora frågan man måste ställa sig först det är ju varför ska vi göra det? Varför det? Det står här på min lista, intro till litteraturhistoria, men man måste också ställa sig frågan varför? (Lärare L)

Frågorna i exemplet ovan initieras i inledningen av introduktionslektionen och diskuteras sedan av eleverna i grupper under lektionen. Lektionen avslutas med att eleverna skriver sina svar på tavlan. Innehållslegitimeringen, frågorna och svaren om varför de ska läsa litteraturhistoria, genomsyrar på så sätt lektionens huvudsakliga undervisningsinnehåll.

Diskussion och slutsatser

Syftet med studien har varit att synliggöra och diskutera svensklärares val av undervisningsinnehåll när de introducerar litteraturhistoria i kursen svenska 2. Studien gjordes mot bakgrund av bristen på praktisknära litteraturhistoriedidaktisk forskning (Persson & Sundmark, 2020; Öhman, 2015), och i relation till frågan om hur intresse kan väckas för litteraturhistoria. Studien bidrar med empirisk kunskap om vilka innehållsliga former litteraturhistoria kan ta i undervisningen och vilken betydelse olika undervisningsinnehåll kan ha för att väcka intresse.

Styrdokumentens relativt öppna formuleringar (formal curricula) möjliggör för lärare att göra egna val. Analysen av lärarnas introduktionslektioner synliggjorde hur det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet på olika sätt realiserades i undervisningen (operational curricula). De olikheter som identifierades ska förstås i relation till lärarnas tidigare erfarenheter och ämnets traditioner (Englund, 1997). Den observerade undervisningen kan, utifrån ett sådant resonemang, i viss mån också säga något om lärarnas olika uppfattningar om det litteraturhistoriska innehållet (perceived curricula).

Tidigare har svenskämnet diskuterats i relation till svenskämneskonceptionerna *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Ämneskonceptionerna har återkommande fungerat som utgångspunkt i olika svenskämnesrelaterade forskningsprojekt men också som mer vardagliga sätt att diskutera och debattera svenskämnet. Studiens resultat diskuteras i det kommande i viss mån i relation till

svenskämneskonceptionerna men ambitionen har främst varit att bibehålla den variation och konkretion som studiens induktiva angreppssätt bidragit till att synliggöra. Det är inte minst viktigt med tanke på att alltför generella teman tenderar att definieras på ett sätt som begränsar deras tillämpbarhet i undervisningssituationer (Brophy, 2008). Samtidigt behöver identifierade teman också kritiskt granskas och vidare diskuteras i relation till tidigare forskning.

Med tanke på det litteraturhistoriska innehållet kan det anses som givet att *epoker, författare och verk* utgör ett centralt tema i studien. Temat kan sägas stå i relation till ämneskonceptionen svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne eftersom det rör sig om fasta kunskaper som eleverna ska utveckla och känna till. Analysen visar att ett relativt vanligt sätt är att introducera litteraturhistoria genom att översiktligt beröra en eller flera epoker med tillhörande författare och begrepp. Detta sätt att behandla undervisningsinnehållet kan ifrågasättas från ett intresseväckande perspektiv. Bergman (2007) pekar i sin avhandling bland annat på att studiet av epoker löper risk att utveckla negativa känslor för ämnet. Bergman undersöker förvisso undervisning över tid och inte enstaka lektioner som i föreliggande studie.

Vanligt förekommande i de undersökta klassrummen är också temat *elevers erfarenheter*. Förekomsten av temat kan förstås i relation till formuleringar i ämnets styrdokument om att litteraturundervisningen ska ske i relation till elevernas erfarenheter och intressen (Skolverket, 2011), men kan också ses som traditionsbunden kunskap som finns hos lärarna. En av erfarenhetspedagogikens grundläggande idéer var att intresse och engagemang kunde skapas genom att innehållet ställdes i relation till elevernas erfarenheter (Martinsson, 2018). Det kan dock vara problematiskt med en alltför erfarenhetsbaserad litteraturundervisning eftersom en sådan undervisning riskerar att inte behandla klassiska verk och författarskap i tillräckligt stor utsträckning (Rødnes, 2014; Öhman, 2015). Öhman (2015) nyanserar dock bilden när han skriver:

Jag menar självklart att elevernas erfarenheter är mycket viktiga, och jag har ingen lust att sorteras in i det fack som enbart bryr sig om "litteratursidan", men åter vill jag hävda att det är mötet – och friktionen i mötet – mellan eleverna, de litterära texterna och läraren som är det eftersträfvansvärda och det möjliga magiska som kan hända med litteraturen i klassrummet. (Öhman, 2015, s. 103)

Temat elevers erfarenheter kan inte fullt ut likställas med den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen eftersom den också inbegriper frågor som handlar om "att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem" (Malmgren, 1996, s. 89). Den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen inkluderar på så sätt också frågor av mer allmänmänsklig karaktär. I relation till studiens syfte och frågeställning är skillnader som klargör olika undervisningsinnehåll att föredra eftersom det bidrar till att belysa flera potentiella sätt att väcka intresse för litteraturhistoria. Liberg (2014) gör en skillnad mellan elevers erfarenheter (eleverfarenhetsdimension) och det som också kan gälla på ett generellt plan (generaliserande dimension). En

liknande uppdelning gör även Román (2006) i användningen av det snäva (individen och undervisningen) och det vida (det omgivande samhället). De allmänmänniska aspekterna tematiseras i studien som två olika undervisningsinnehåll, *likheter och skillnader mellan olika tider* och *intertextualitet*. Uppdelningar av det här slaget är att föredra eftersom det bidrar till ökad konkretion. När lärarna i studien erbjuder undervisningsinnehåll i form av likheter och skillnader mellan olika tider och intertextualitet, arbetar de också medvetet eller omedvetet med att göra kopplingar mellan det personliga och det mer generella, det kända och det okända. Rødnes (2014) skriver att personliga ingångar till litteraturen skapar engagemang men att det finns ett behov av andra arbetssätt för att eleverna ska utvecklas vidare. I en litteraturredidaktisk studie av Höglund et al. (2020) får lärare resonera om olika sätt att ta sig an läsningen av romanen *Min katt Jugoslavien* (Statovci, 2016) med eleverna. Ett tänkbart sätt som lärarna kommer fram till är att *spegla den litterära texten*, det vill säga att göra intertextuella kopplingar till klassiska verk och placera romanen i ett litteraturhistoriskt sammanhang (Höglund et al., 2020). Även om det inte framgår om studien av Höglund et al. grundades i en ambition att engagera eleverna, belyser ändå studien lärarnas aktiva val att arbeta med intertextuella inslag i litteraturundervisningen. Begreppet intertextualitet skrivs inte fram i de formella styrdokumentet men förekommer, som tabell 2 visar, ändå i relativt stor utsträckning vid introduktionspassen till litteraturhistoria.

Flera av de observerade lärarna använder olika estetiska uttrycksformer, såsom att läsa högt eller spela musik, när de introducerar litteraturhistoria. Det estetiska i litteraturundervisningen har Román (2006) beskrivit som en fjärde historiskt grundad ämneskonception/ämnesemfas. I Románs beskrivning ligger tyngdpunkten på det kreativa skapandet. Något sådant undervisningsinnehåll som att eleverna fritt får läsa, skriva eller skapa förekommer inte under introduktionspassen i de klassrum som observerats. De texter som eleverna läser eller det som skrivs kopplas till andra former av uppgifter än det fria och kreativa. I den mån högläsning eller berättande har potential att väcka intresse kan det enligt Martinsson (2018) bero på berättelsens förmåga att levandegöra ett innehåll och skapa sammanhang, vilket ska ses som en kontrast till att bara få läsa *om* litteraturhistorien.

Med viss utbredning förekommer textanalytiska inslag när litteraturhistoria introduceras. Det blir ett verktyg som eleverna använder för att utveckla djupare förståelse för texterna de lyssnar till eller läser själva. På så sätt kan de textanalytiska inslagen förstås som en färdighet som eleverna ska utveckla. Om det textanalytiska inslaget upplevs som ett problemlösande, en klurighet att lösa, som hos lärare K, har inslaget potential att väcka elevernas intresse. Tidigare forskning från andra ämnesdiscipliner (Bergin, 1999) visar att elever tycker det blir intressant och motiverande när de får ägna sig åt problemlösning och andra klurigheter (*puzzles*). Om eleverna istället upplever inslaget som en uppgift som ska göras och bockas av finns risken att de istället utvecklar negativa känslor för

ämnet (Nordberg, 2017). Det textanalytiska undervisningsinnehålllets potential att väcka intresse behöver därför undersökas vidare i relation till elevernas upplevelser av undervisningsinnehållet (experiential curricula).

Litteraturhistoria introduceras också genom att lärarna på olika sätt legitimerar syftet med undervisningsinnehållet. Det görs dels med hänvisning till syftesbeskrivningar och det centrala innehållet i kursplanen för svenska 2 och dels i diskussioner med eleverna. Jank och Meyer (1997) skriver att det kan upplevas som frustrerande för eleverna att bli hänvisade till formuleringar i kursplanen, så kallad *legitimering genom beslutsprocess*, eftersom det inte klargör för eleverna varför de ska lära sig ett visst innehåll. Ett mer pedagogiskt och demokratiskt sätt menar de är den *diskursiva legitimeringen*. Den bygger på att lärarna förklarar, resonerar och diskuterar syftet tillsammans med eleverna (Jank & Meyer, 1997). Det ligger nära till hands att tänka sig att den diskursiva legitimeringen, i och med elevernas deltagande, har större potential att väcka intresse för litteraturhistoria, men det behöver undersökas vidare i relation till elevernas upplevelser av det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet.

De teman som identifieras i analysen kan ses som operationaliseringar av ämnets syftebeskrivningar och kursplanens innehåll. Några teman har tydligare koppling än andra till de formuleringar som rör det litteraturhistoriska innehållet i de formella läroplanerna. Ett sådant tema är elevers erfarenheter. ”I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen” (Skolverket, 2011). Ett annat tema, intertextualitet, finns inte framskrivet på samma sätt men verkar av studiens resultat att döma utgöra ett viktigt inslag hos flera lärare. Denna diskrepans mellan styrdokumentet/de formella läroplanerna och lärarnas val av innehåll som synliggörs genom analysen, är särskilt viktig att betona eftersom det synliggör viktig kunskap som kan sägas representera ”the hard work of scholars, teachers, and others who put together what they think is best for students of various ages in given programs of study” (Goodlad, 1979, s. 58). När kunskap av det här slaget synliggörs och sammanställs i forskning kan det beskrivas som ett uttryck för idéernas läroplaner (ideological curricula). Gudem (1997) skriver: ”Idéernas läroplan existerar på det ideologiska eller idémässiga planet. Här ingår både forskningsbaserade kunskaper och traditionsbundet vetande” (Gudem, 1997, s. 257).

Studien utgår som sagt från antagandet att introduktionspassen kan ses som tillfällen då lärarna försöker väcka intresse för litteraturhistoria. Baserat på diskussionen i relation till tidigare forskning skulle detta kunna ses som att vissa teman har större potential än andra teman att lyckas med det, men för att med större säkerhet kunna säga något om det behöver elevernas upplevelser av undervisningen också undersökas.

Om författaren

Jonas Johansson är licentiand i didaktik med inriktning mot ledarskap i klassrummet ved Uppsala universitet. Hans forskningsintresse utgörs av lärares förmåga att leda genom undervisning. I licentiandprojektet har den didaktiska ämneskontexten utgjorts av gymnasieskolans litteraturhistorieundervisning. Institutionsanknytning: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 256, 751 05 Uppsala, Sverige. E-post: jonas.johansson@edu.uu.se

Referenser

- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling, Lunds universitet. Malmö Studies in Educational Sciences, No. 36. Malmö högskola, Lärarutbildningen. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404464/FULLTEXT01.pdf>
- Bergöö, K. (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Doktorsavhandling, Lunds universitet. Malmö högskola, Lärarutbildningen. <https://portal.research.lu.se/portal/files/5679228/26631.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: Praktik och teori*. Studentlitteratur.
- Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43(3), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00461520701756511>
- Claudi, M. B. (2019). I blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *Norsklæreren*, 2. https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicisering.pdf
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40507/3/gupea_2077_40507_3.pdf
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 246–267). Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hultin, E. (2004). Litteraturundervisningens demokratiska potential. I T. Englund (red.), *Skillnad och konsekvens: Mötet lärare och studerande och undervisning som meningserbjudande* (s. 221–251). Studentlitteratur.

- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling, Örebro universitet. Örebro Studies in Education 16. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:137146/FULLTEXT01.pdf>
- Höglund, H., Nordenstam, A., Skarstein, D. & Heilä-Ylikallio, R. (2020). Kontextualisera, spegla, vidga och estetisera: Gymnasielärares litteraturredaktiska infallsvinklar till Pajtim Statovcis roman *Min katt Jugoslavien*. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2192>
- Jank, W. & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 47–74). Studentlitteratur.
- Johansson, J. (kommande).
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, culture & society*, 17(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/14681360902742845>
- Knutas, E. (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasie-reformen 1994*. Doktorsavhandling, Högskolan i Dalarna. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 14. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142173/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2014). Att vara lärare: Den didaktiska reliefen. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (3 uppl.). Natur & kultur.
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/45568/1/gupea_2077_45568_1.pdf
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Doktorsavhandling, Lunds universitet.
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2 uppl.) Studentlitteratur.
- Martinsson, B. (1989). *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Martinsson, B. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet. Geografiska regionstudier nr 69. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:168366/FULLTEXT01.pdf>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan Stockholm. <https://pubs.sub.su.se/5730.pdf>
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet, 49. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet, 2006:67. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.

- Persson, M. & Sundmark, B. (2020). "Examinationsregleringen" eller "Går det ens att undervisa i litteraturvetenskap längre?" *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50(1), 73–74. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/4988/3900>
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2019). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press.
- Román, H. (2006). *Skönheten och nyttan: Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skillermark, S.-K. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria: Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet. Linköping Studies in Pedagogic Practices, 38. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1432369/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne>
- Skolverket (u.å). *Om ämnet Svenska: Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. [Elektronisk resurs]. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf
- Statovci, P. (2016). *Min katt Jugoslavien*. Norstedt.
- Thavenius, J. (1981). *Modersmål och fadersarv: svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Symposion.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Williams, A. (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder: Kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Gidlund.
- Woolfolk-Hoy, A. & Weinstein, C. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (s. 181–219). Lawrence Erlbaum Associates.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Gleerup.