

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Ämnesdidaktiskt examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2020-06-01



LUNDS
UNIVERSITET

Poesidelen

Om litteraturstudiets kun-
skapsbegrepp från Lgy70 till
Lgy11

Författare: Mattias Lindh

Handledare: Martin Malmström

Abstrakt

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp.
Sidantal:	49 sidor.
Titel:	Poesidelen – Om litteraturstudiets kunskapsbegrepp från Lgy70 till Lgy11
Författare:	Mattias Lindh
Handledare:	Martin Malmström
Datum:	2020-06-01
Sammanfattning:	Denna uppsats tecknar hur kunskapsbegrepp av olika slag med avseende på litteraturstudiet inom svenskämnet har konstruerats genom läro-, ämnes- och kursplaner från och med 1970 års läroplan för gymnasieskolan fram till och med den från 2011. Genom att i en närläsning tillämpa idealtypiska begrepp från läroplansteorin visas det hur litteraturen fyllt ett antal olika funktioner under 1900-talets andra hälft. Denna utveckling kännetecknas av ett essentialistiskt humanistiskt perspektiv å ena sidan, och ett instrumentellt socialt å andra, där den senare har kommit att bli den dominerande ämneskonceptionen i våra dagar.
Nyckelord:	kunskapsbegrepp, läroplansteori, litteratur, litteraturstudium, svenska, gymnasieskolan, hermeneutik, Lgy70, Lpf94, Lgy11

Innehåll

Inledning.....	1
<i>Syfte</i>	2
<i>Frågeställningar</i>	3
<i>Metod</i>	3
<i>Material</i>	5
<i>Läroplansteoretisk orientering och bakgrund</i>	7
Läroplanskoder.....	7
Kunskapssyn	9
<i>Forskningsläge</i>	11
Didaktisk forskning.....	11
Forskning med inriktning mot läroplaner.....	12
Analys.....	14
<i>Läroplan för gymnasieskolan 1970</i>	14
Styrdokumentens utformning.....	14
Mål och riktlinjer – läroplanens allmänna del.....	15
Huvudmoment och delmoment – litteraturstudium	16
Samverkan – inom och utom svenskämnet	21
Supplement 22 – förtydliganden för de tre- och fyraåriga linjerna.....	22
Supplement 80 – ett enda svenskämne.....	24
Skönlitteratur i Lgy70 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv	25
<i>1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna</i>	27
Styrdokumentens utformning.....	27
Läroplanens kunskapsbegrepp	28
Mål att sträva mot – mål att uppnå.....	30
Litteraturstudium i kursplanen	31
2000: nya kursplaner, fler kurser, fler kriterier	34
Skönlitteratur i Lpf94 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv	36
<i>Läroplan för gymnasieskolan 2011</i>	37
Styrdokumentens utformning – från målstyrning till kunskapskrav	37
Litteraturstudium i kursplanerna	38
Skönlitteratur i Lgy11 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv.....	42
Avslutande diskussion.....	46

<i>Slutord</i>	48
Referenser	50
<i>Primärkällor</i>	50
<i>Sekundärkällor</i>	51

Inledning

Skolans vara och utformning är under konstant debatt. Även om denna debatt går i vågor och i skov, så utgör den alltid ett diskussionsobjekt för dem som på olika sätt vill formulera olika framtidsvisioner för landet Sverige. Denna debatt kan ta sig uttryck på olika sätt; förstatligande kontra kommunalisering, offentligt ägande eller privat; där debattörer tar ställning för det ena eller andra eller mellanlägen och hybrider. Moraliska frågor som den om "ordning och reda" – disciplin – är inte ovanligt förekommande. De senaste åren har också frågan om kunskap, om vad och hur elever ska lära sig i skolan, tagit mycket utrymme.

Det politiska dödläge som uppstod efter valet 2018, då inget tydligt regeringsalternativ framstod, kom att hanteras av fyra riksdagspartier¹ i form av det blocköverskridande Januariavtalet. Detta avtal var en sakpolitisk överenskommelse i 73 punkter som behandlade allt från statsfinanserna, sjukvården och miljöpolitiken. Och så klart även skolan, som avhandlas i punkterna 49 till 57. Den första innehåller en intressant formulering:

49. *Förbättra kunskaperna i skolan.* Läroplaner och kursplaner ska revideras i syfte att stärka betoningen på kunskap och faktakunskaper och för att uppmuntra flit och ambition.²

"Stärka betoningen på kunskap." Taget ur sitt sammanhang verkar det som om skolan har ägnat sig åt helt andra ansträngningar tidigare. Har de glömt bort att det är kunskap de ska förmedla? Vad har tagit dess plats? Och så var det här med fakta, också. Intrycket är ett av kris, av förfall. Ett narrativ som verkar ha tagit grepp även om den offentliga och populära skoldebatten.

I *Alternativa fakta – om kunskapen och dess fiender*, från 2017– för att ta ett exempel bland många – ägnar Åsa Wikforss ett kapitel – vars första avsnitt heter just "Den svenska skolans fall" – åt att dra led mellan en utbredd samhällelig faktaresistens, de senaste decenniernas fallande PISA-rankning för den svenska skolan och socialkonstruktivistisk pedagogik. En stor del av detta kapitel avhandlar den kunskapssyn som har förmedlats i skolan, framförallt sedan läroplansreformen 1994.³

Wikforss menar att kunskap – som hon använder i en betydelse som är väldigt snarlik faktabegreppet – satts i ett kontrasterande förhållande till andra förmågor, framför allt

¹ Socialdemokraterna, Miljöpartiet, Centerpartiet och Liberalerna.

² *Utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna* (2019) [pdf]: <https://www.socialdemokraterna.se/download/18.1f5c787116e356cdd25a4c/1573213453963/Januariavtalet.pdf>. Hämtad 30 april 2020, s. 12.

³ Åsa Wikforss, *Alternativa fakta – om kunskapen*, Stockholm: Fri Tanke förlag, 2017, s. 157f.

kritiskt tänkande. Fakta har enligt denna bild fått spela andrafiol till sådant förståelse, färdighet och förtrogenhet. *Kunskap* har fått spela andrafiol till sådant som förståelse, färdighet och förtrogenhet.⁴

Men är inte detta också kunskap? Och om vi väljer att bejaka Wikforss kontrastering; vilken konsekvens har det för ämnen som inte är självklart faktabaserade? Svenskan har till exempel av hävd varit ett sammansatt ämne som omfattar ett flertal olika områden som skrivkonst, läsförmåga, retorik, litteratur, nordiska språk och språksociologi.

Denna uppsats kommer att ta ytterligare ett steg och inrikta sig mot gymnasieskolans litteraturstudium, av den enkla anledningen att detta är en del av kunskapsdebatten som inte tas upp. Vad skulle ens litterär kunskap kunna vara?

Syfte

Denna uppsats har för syfte att undersöka hur de inslag i ämnet svenska som berör skönlitteratur kopplas till de kunskapsbegrepp som har varit verksamma i de svenska läro- och kursplanerna sedan fastställandet av läroplanen för gymnasieskolan 1970 fram till den senaste läroplanen från 2011. Meningen är att ett perspektiv på skönlitteratur ska bidra till en ökad förståelse för hur läroplanerna definierar och reglerar kunskap, och implicit tillskriver den olika värden och syften. Läro- och kursplanerna är nämligen inte bara styrdokument; de innehåller berättelser om kunskapsinsamling och om elevernas förhållande till detsamma.

Min grundtanke är att svenskan alltid har varit ett heterogent ämne, som har rymt en pluralitet av inriktningar. Svenskans historia kan sägas vara historien om hur alla dessa inriktningar balanserats olika inom kursplanerna, i takt med att samhällets förväntningar på vad en utbildning ska innebära har förändrats. Skönlitteratur kan sättas i bruk på flera olika sätt, vare sig det gäller att bistå vid undervisning i läsförståelse och skrivförmåga; att bidra med ett historiskt perspektiv på det svenska språkets utveckling; att ge en bredare förståelse för mänsklighetens estetiska produkter och uttryck på en nationell såväl som en global nivå genom historien, samt de olika typer av samhörigheter och gemenskaper som står därtill anslutna; eller att helt enkelt bara tillgängliggöra möjligheten till lustfylld läsning för ungdomar. Genom ett perspektiv på skönlitteratur öppnar sig möjligheten att betrakta hur skolväsendets kunskapsyn ger uttryck för kunskap som verktyg och kunskap som egenvärde.

Här tillämpas inte ett på förhand definierat kunskapsbegrepp, då det är min uppfattning att just kunskapsbegrepp tenderar att förändras över tid. Då detta inte är ett inlägg i en debatt om epistemologi skulle ett sådant förfarande riskera att resultera i missriktade normerande läsningar. Istället tydliggörs läroplanernas kunskapsbegrepp genom att förhålla läroplanernas innehåll till övergripande kontextualiserande begrepp som är häm-

⁴ Wikforss, 2017, s. 157 ff.

tade från läroplansteorin; närmare bestämt så kallade läroplanskoder. Varje kunskapsbegrepp betraktas som valida i sitt specifika sammanhang – avsikten är att förstå *hur* det fungerar, snarare än varför, samt att se hur de olika kunskapsbegreppens relation till skönlitteratur förändras över tid.

Den metod som denna uppsats bygger på kan därför sägas vara hermeneutisk. Läro- och kursplanerna kommer att tolkas genom att placera dem i kontext. Denna process, som innebär att identifiera och förklara begrepp i sina sammanhang, leder per automatik till en omvärdering av de sammanhang som de framträder i. Förståelse är beroende av att kunna se det lilla i stora, och det stora i det lilla.

Denna uppsats tar inte upp samtida skolpolitiska debatter, och går inte djupare in på de bakomliggande överläggningar och utredningar som låg till grund för utformningen av kursplanens innehåll. Perspektivet som här åläggs är textinriktat och betraktar läro- och kursplanerna som kommunikativa handlingar i egen rätt. Det historiska perspektivet innebär att läro- och kursplanerna kommer att ses som ett uttryck för en formulerad kunskapssyn som i sin samtid ansågs eftersträvansvärd. Förhoppningen är att ett historiskt perspektiv ska bidra till nuvarande och blivande svenskalärares reflektion kring deras ämnes syften såväl nu som i framtiden, genom att se det som ett resultat av en längre utveckling där det har tagit flera olika skepnader.

Frågeställningar

De frågeställningar som denna uppsats kommer att utgå ifrån lyder som följer:

- Vilken roll har kunskapsbegreppet spelat i läroplaner samt tillhörande kursplaner i svenska sedan läroplansreformen 1970?
- Hur har förhållandet mellan eventuella kunskapsbegrepp och ämnesinnehållet skönlitteratur i kursplanerna i svenska förändrats under den utvalda tidsperioden?

Metod

Att skönlitteraturen har en roll att spela i undervisningen är uppenbar, men det är samtidigt rimligt att anta att den skiftat i karaktär över tid, och även i sina olika samtider hade ett flertal funktioner att fylla. Av denna anledning blir detta en dykning i svenskämnets historia; först för att prova en förutfattad mening, men också för att grundlägga den nödvändiga förståelse som måste framstå som tydligt etablerad innan något vidare uttolkningsarbete om vårt nutida svenskämne genomförs.

Begreppet förförståelse är ett ord som kommer från det vetenskapsteoretiska fält som benämns hermeneutik. Hans-Georg Gadamer, den kanske främste hermeneutiskt inriktade teoretikern under 1900-talet, påpekade att ingen tolkning kan ske som är oberoende

av tolkarens egen samtid. Varje förståelse utgår från den horisont uttolkaren skönjer, och tolkningsarbetet blir lika mycket en fråga om att rekonstruera en mening, som att tradera den in i tolkningens samtid och integrera den där. Tidsavståndet garanterar att nytt ljus kan kastas på ett fenomen, vilket är en förutsättning för förståelse.⁵

Förförståelsen utgör den bakgrund som tolkningarna har som utgångspunkt, och är å ena sidan den förutfattade bild av sammanhanget som omprövas genom tolkningsarbetet för att skapa en helhetsbild av det sammanhang i vilket fenomenen kan placeras; å andra sidan de förutfattade innebörder som de enskilda begreppen, som är verksamma inom ett verk, innehar, vilka i sin tur ringar in sammanhanget. Den kanske viktigaste aspekten av förförståelsebegreppet är av en rätt så vardagligt praktisk natur. Begreppet blottlägger att ingen närmar sig ett sammanhang eller fenomen utan någon form av uppfattning av vad dessa ting skulle kunna vara eller innebära. Genom att belysa förförståelsen redogör en därför för de subjektiva grundförutsättningar en tolkning har. För att garantera en öppen intersubjektiv relation mellan tolkaren och objektet – eller för den delen läsaren och forskningssamhället – förutsätter varje hermeneutiskt arbete en öppenhet från och med tolkningens inledande stadier.

Hur detta ser ut i praktiken torde kunna variera, men i vårt sammanhang får vi först formulera varur forskningsproblemet i sig har framträtt, såväl som de begrepp som gör problemet observerbart. I det första fallet så är det svenskämnets förändring genom tid som har väckt frågan om skönlitteraturens varierande roll inom undervisningen i ämnet. I det andra fallet så är det skönlitteraturen med medföljande mål och syften som belyser den samtid de framträder i. Men så här långt har vi bara talat om hur ett problem kan identifieras.

Läsningen kan därför sägas ha ett särskilt mål, och det är i det sammanhanget förförståelsen kan börja konceptualiseras, även om det i praktiken är svårt att skilja på vilket av frågan och förförståelsen som föregår varandra, då de egentligen inte går att särskilja. Undran föds genom att interagera med verkligheten, men det finns ingen nollpunkt ur vilken denna undran kan födas. Någon *tabula rasa* finns inte.⁶

Det faktiska tolkningsarbete som hermeneutiken innebär utgår från en kontinuerlig prövning av den aktuella textens innehåll i form av en cirkulär rörelse mellan del och helhet, den så kallade hermeneutiska cirkeln. Genom en läsning omvärderas konstant helhetsbilden, vilket i sin tur påverkar hur detaljer uppfattas, som i sin tur omvärderar helhetsbilden, och så vidare. Detta skulle vara ett exempel på en intern kritik; det semantiska innehållet, den syntaktiska strukturen och andra textelement påverkar hela tiden vår uppfattning av texten som helhet, men är också beroende av textens övergripande karaktär för att bära mening. Detta förutsätter att texten i fråga är koherent, vilket ligger metoden i fatet. En bör därför vara uppmärksam på alla eventuella kortslutningar

⁵ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod – i urval*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 1997, s. 147ff.

⁶ Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, 2017, s. 97ff.

i tolkningsarbetet, då dessa kan röja motsägelsefullheter i texten. Även om det kommer att finnas utrymme för denna typ av tolkningar i denna uppsats, så kommer det att ske i begränsade fall. Detta beror på något så enkelt som läroplanernas och kursplanernas omfång. Det är helt enkelt inga långa texter, och det eventuella dunkel som omgärdar dem beror inte på deras inre kvaliteter.

Denna interna kritik kommer att kompletteras med en så kallad extern kritik, vilket innebär att texten betraktas genom ett kontextualiserande raster. Detta raster konstrueras vanligtvis från olika typer av teoretiska begreppsapparater, som tillämpas för att belysa olika aspekter av texten. För vår del blir en sådan teori som behandlar vilken *typ* av text läro- och kursplaner är att bli aktuella, samt vilken roll de har att spela inom utbildningsväsendet. Processen innefattar alltså stadier av närläsning och tillämpning av begrepp, som införlivas i en helhetsbild, i ingen särskild inneboende ordning men alltid i form av den fortsatta cirkulära rörelsen.⁷

Material

Det material som denna uppsats kommer att behandla är de styrdokument som har bestämt utformningen av undervisningen i svenska från och med läroplanen som kom 1970, med medföljande underordnade dokument. Dessa dokument kan grupperas med utgångspunkt i den överordnade läroplan de tillhör. En visualisering av dessa grupperingar står att finna i tabellen på följande sida.

⁷ Lennart Hellspång & Per Ledin, *Vägar genom texten – Handbok i brukstextanalys*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 226f.

Läroplan	Underordnat dokument	Revidering eller tillägg
Läroplan för gymnasieskolan 1970 (Lgy70). ⁸		
	II: 2-åriga ekonomiska, sociala och tekniska linjer. ⁹	
	II: 3-åriga linjer, och 4-årig teknisk linje. ¹⁰	
		II: Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer (1975). ¹¹
	III: Planeringssupplement Språkämnerna: svenska, engelska, franska och tyska. ¹²	
		II: Supplement 80: Svenska (1982). ¹³
1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf94). ¹⁴		
	Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. ¹⁵	
		Gy2000: Programhandledning för samhällsvetenskapsprogrammet (2000). ¹⁶
Läro- och ämnesplan för gymnasieskolan 2011 (Lgy11). ¹⁷		

Tabell 1: Översikt av behandlade styrdokument.

⁸ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

⁹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

¹⁰ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

¹¹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer*, Stockholm: Liber Läromedel, 1975.

¹² Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, III Planeringssupplement: Språkämnerna – svenska, engelska, franska, tyska*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

¹³ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 80: Svenska*, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982.

¹⁴ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, Stockholm: Fritzes, 1994.

¹⁵ ibid.

¹⁶ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer Gy2000:16*, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, 2000.

¹⁷ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket.

Läroplansteoretisk orientering och bakgrund

Så fort människans kunskap blir en samhällelig angelägenhet, så blir också reglerandet av denna kunskap det också. Den utbildningsvetenskapliga teori som ger sig i kast med att behandla hur skolan regleras politiskt – och därmed dess innehåll – är den så kallade läroplansteorin, eller curriculum theory på engelska. Här kommer den svenska benämningen att användas, av den främsta anledningen att läroplan och curriculum inte är helt synonyma. Av förståeliga skäl anpassar sig teorin efter sitt studieobjekt, och då skolsystem skiljer sig mellan länder så torde också de studier som undersöker dessa system göra det.

Läroplansteorin täcker ett vitt spann inom utbildningsfältet och kan beröra såväl politiska och samhällliga överläggningar om utbildningens utformning, som hur den bedrivs i en klassrumsmiljö.

Gemensamt för dessa olika inriktningar är dock en syn på läroplanstexten som ett uttryck för idéer och tankar om kunskap:

[Läroplanens] struktur och innehåll är avhängig av vilken kunskap som väljs ut i ett särskilt historiskt och socialt sammanhang och att detta val i sin tur baseras på vilken dominerande uppfattning som finns angående vad som erkänns som god eller viktigt kunskap i ett samhälle. I grunden handlar en läroplan alltså om hur en viss uppfattning om vad som bör räknas som viktiga kunskaper i ett visst samhälle vid en viss tidpunkt väljs ut och representeras i läroplanen, det som Lundgren (1989) kallar för "att organisera omvärlden". Samtidigt som varje läroplan strävar efter att belysa viktiga frågor i sin omvärld, ger läroplanen i sig en bild av sin omvärld i koncentrat, där dominerande frågeställningar och ideologier från den aktuella tidsepoken blir synliga.¹⁸

Därmed kan det med rätta hävdas att läroplaner utgör ett ytterst passande objekt för att studera ett samhälles kunskapsnivå – i form av uttryck för en utbildningsideologi. Perspektivet lämpar sig väl för såväl historiografiska undersökningar som samtida och diskursanalytiska. I denna uppsats kommer som bekant ett historiskt perspektiv att åläggas.

Läroplanskoder

En typisk indelning av de olika nivåer där läroplaner är verksamma utgörs av en tredelad modell som går ut på en samhällelig nivå; en programmatisk; och en lokal nivå som inbegriper såväl den enskilda skolan som klassrummet.¹⁹ I den här över omnämnde Ulf P. Lundgrens tappning motsvarar dessa tre nivåer undervisningens mål, innehåll och undervisningsmetod. Läroplan i Lundgrens läroplansbegrepp är omfattande, och motsvarar mer än själva dokumentet som bär samma namn. Vad denna typ av begreppsloggö-

¹⁸ Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik*, Lund: Gleerups, 2015. s. 12.

¹⁹ Ninni Wahlström & Daniel Sundberg, "Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum", *Journal of Education Policy*, Vol. 33 nr. 1, 2018, s. 165.

rande innebär är att det går att konstruera så kallade läroplanskoder – strukturerande eller grundläggande principer för läroplanen:

Denna kod formas historiskt och i nutiden av existerande materiella och kulturella villkor samt föreställningar om utbildning i olika politiska, administrativa och pedagogiska processer. I slutändan sker en bestämd inläring. För att kunna förklara varför denna inläring sker, vad gäller form och innehåll, måste vi således kunna relatera inläringen till hur utbildningen omformas från makroplanet till mikroplanet.²⁰

Undersökningens metod får i olika stor utsträckning anpassa sig efter vilken nivå den riktar in sig på. Här kommer framförallt den programmatiska nivån – där idéerna får sitt uttryck genom till exempel styrdokument – att undersökas, och metoden blir därför textinriktad. Det överblickande perspektiv som Lundgren eftersträvar är inte möjligt inom ramarna för denna uppsats. Läroplansteorin tillhandahåller dock redan formulerade läroplanskoder som vi kan luta oss mot i den kommande undersökningen.

Under perioden från och med 1940 års skolberedning till 1969 års läroplan för grundskolan menar Lundgren i *Att organisera omvärlden* (1983) att det i Sverige har funnits en förhärskande *rationell läroplanskod* som har lagt grunden för den enhetliga gymnasieskolans inception. Denna kan förstås som en kombination av *individuella*, *pragmatiska* och *rationella* drag och utgör i Lundgrens uppteckning en typ av kompromiss mellan de läroplanskoder som styrde dels folkskolan, dels realskolan under 1900-talets första hälft. Enligt denna kod motsvarar individualism utbildningens mål; undervisningen skulle "fostra demokratiska människor och [...] utveckla elevens personlighet, genom självständighet och kritiskt tänkande."²¹

Pragmatism motsvarar undervisningsmetoden. Detta är ett perspektiv på undervisning som är inspirerat av den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952) och för den svenska skolan bland annat innebar introduktionen av nya arbetsformer som laborativa metoder och aktivitetspedagogik. Vad gäller utbildningens innehåll var det rationalismen som blev den mest framträdande kunskapssynen. Vi ska ägna denna uppmärksamhet i det kommande.²²

I *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* (2005) bygger Tomas Englund vidare på Lundgrens överblick. Englund menar att den rationella läroplanskoden i början av 1970-talet ersätts av en ny dominerande kod: den demokratiska. Englund menar att skolans utformning i allt högre grad från och med att en svensk enhetsskola bildas och framåt slutar definieras från sitt innehåll, och mer av sitt samhällsliga uppdrag. Detta leder till att skolans utformning i det fortgående sätter sådana frågor som jämlik-

²⁰ Ulf. P. Lundgren, *Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori*, Stockholm: Liber Förlag, 1983 (3 uppl.), s. 22.

²¹ *ibid.* s. 110.

²² *ibid.*

het högt upp på agendan, och att maktutövning och inflytande på undervisningen blir mer framtonade. Enligt denna kod betraktas skolan som en viktig aktör i samhällsutvecklingen i stort, och de diskurser som är med att skapa bilden av skolan som institution kännetecknas mer och mer av prövning och ifrågasättande. Englund menar dock att den rationella kunskapssynen är seglivad och fortsätter att influera utbildningspolitiken långt efter att den har förlorat sin dominanta roll.²³

Kunskapssyn

Denna uppsats riktar in sig på den programmatiska nivån, och därmed svaret på frågan om vad undervisningens innehåll var. Vi har redan stött på begreppet *rationalism* i det tidigare, och här kommer vi att ägna en mer koncentrerad genomgång av några vanligt förekommande kunskapssyner. I den läroplansteoretiska litteraturen är det fyra som återkommer: *vetenskaplig rationalism*, *social effektivitet*, *humanism* och *social rekonstruktionism*. Klassificeringen i detta fall utgår från Zongyi Deng och Allan Lukes artikel "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects" från 2008. Dessa kommer sedan att kompletteras med ytterligare två begrepp.

Vetenskaplig rationalism – vars engelskspråkiga motsvarighet *academic rationalism* inte lider av det svenska begreppets potentiellt begränsande extension – innebär en trädning av ämnes- och disciplinbaserad kunskap från en generation till nästa. Utgångspunkten är de akademiska discipliner som skolämnena lånar sina namn ifrån. Denna kunskapssyn riktar in sig på att utveckla elevens intellektuella förmåga och att "upprätthålla och reproducera en viss kunskapskultur som främjar samhällets utveckling."²⁴ Med varje ämne kommer en uppsättning arbetssätt och en kanon av begrepp och kunskaper som motiveras genom deras relation till universitetets ämneskonception.²⁵ Vetenskaplig rationalism kan därför sägas vara en essentialistisk kunskapssyn. Det finns på grund av denna kanonisering av innehåll, trots traditionens eventuellt auktoritära natur, en inbyggd instabilitet i denna kunskapssyn:

This subjects academic rationalism to the instability and paradigm wars within and between disciplinary fields. Since disciplines are necessarily in historical transition and flux, influenced not only by the internal problems of science but as well by complex external social and economic forces, it is increasingly the case that school subjects become sites for contestation between contending disciplinary paradigms.²⁶

²³ Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2005, s. 267.

²⁴ Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik*, s. 40.

²⁵ *ibid.*

²⁶ Zongyi Deng & Allan Luke, "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects", *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (red. F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion), Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., 2008, E-bok, s. 6.

Läroplaner som är formulerade med utgångspunkt i vetenskaplig rationalism kräver alltså konstant uppföljning och utvärdering för att kunna anpassas efter skolans uppdrag och utmaningar, något som också har varit fallet med de svenska läroplanerna sedan 1970 och framåt.²⁷

En läroplan som konstrueras efter social effektivitet tar istället som utgångspunkt de förmågor, färdigheter och kunskaper som en framtida samhällsmedborgare anses vara i behov av för att kunna delta i den sociala och ekonomiska utvecklingen av samhället. Enligt detta synsätt blir inte ämnesgränserna lika viktiga. Istället är det kunskapernas utilitistiska värde för till exempel vardags- och yrkesliv som står i centrum. En möjlig konsekvens av denna kunskapssyn är att elever betraktas som potentiellt humankapital.²⁸

Humanismen sätter människan, eller eleven, i centrum. Enligt detta synsätt så är det möjligheten till den individuella elevens personliga utveckling och möjligheten till att denna når sin fulla potential som bestämmer vilka kunskaper som är av värde. En grundförutsättning för detta är att elevens egen tidigare erfarenhet får bidra till utformningen av det studerade ämnet.²⁹ Kreativitet, innovation och självrealisering utgör ledord, vilket kräver att ett brett kunskaps- och erfarenhetsregister aktiveras för att aktivera elevens intresse.³⁰

Så, till sist; social rekonstruktionism. Detta perspektiv tar sin utgångspunkt i utbildningens sociala och politiska potential till att forma och förändra samhället. Även här får elevernas erfarenheter en stor betydelse, men till skillnad från humanismens individfokusering, så riktar sig den sociala rekonstruktionismen mot sociala sammanhang. Den "ställer därmed utbildningen i relation till ett gemensamt ansvar för ett mer rättvist och jämlikt framtida samhälle."³¹ Detta perspektiv är vaksamt mot undervisning som en sociopolitisk konstruktion av kunskap som framspringer ur olika dominanta diskurser och ideologier, där kunskap förmedlas mellan stratifierade sociala sammanhang som klass och olika kulturella grupperingar, vilket reproducerar olika sociala ordningar i samhället. Detta perspektiv är alltså en kritisk ansats av radikalare slag än de som tidigare har behandlats.³²

Dessa begrepp kan i sin tur kompletteras med begreppet *neokonservatism* vilket är en kunskapssyn som framhåller vissa ämnen eller ämnesinnehåll som viktigare än andra enligt en traditionalistisk hierarkisk uppfattning.

²⁷ Ulf. P. Lundgren, *Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori*, s. 118.

²⁸ Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik*, s. 40.

²⁹ *ibid.*

³⁰ Zongyi Deng & Allan Luke, "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects", s. 6.

³¹ Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik*, s. 41.

³² Zongyi Deng & Allan Luke, "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects", s. 7.

Neokonservatismen bygger på en föreställning om en tidigare "guldålder" när människor i allmänhet, och elever i synnerhet, hade goda kunskaper inom just sådana traditionella kunskapsområden av kanontyp [...]. Med detta följer en farhåga om att expansion av utbildning på gymnasium och universitet endast kan ske till priset av en sänkt kunskapsstandard. Implicit i den neokonservativa kunskapssynen ligger också en känsla av att traditionella undervisningsformer och ett traditionellt kunskapsinnehåll bidrar till ett "gott" uppförande och ett värnande av samhällets bestående värden mer generellt.³³

Ninni Wahlström påpekar förekomsten av sådana tendenser inom den rationalistiska och den humanistiska kunskapssynen och påpekar att även om dessa syner kan verka begränsande i sitt stoff- och individfokus, så finns det ett värde i att betrakta undervisning som ett mål i sig, och inte enbart instrumentellt, vare sig det är av sociala eller ekonomiska skäl. Motsatsen till neokonservatism är den så kallade teknisk-instrumentella kunskapssynen som relaterar utbildningens uppdrag till "samhällets ekonomiska behov av viss arbetskraft med "rätta" kunskaper och kompetenser." Dessa två är självfallet extrempunkter på en skala och står inte att finna i ren form i världen.³⁴

I denna uppsats kommer läroplanskoderna att tjäna till att kontextualisera de här behandlade läroplanerna, medan Deng och Lukes kunskapskonceptualiseringar, samt neokonservatism och teknisk instrumentell kunskapssyn, kommer att användas som tolkningsbegrepp för att understödja den hermeneutiska tolkningen.

Forskningsläge

Den forskning som har bedrivits i angränsning till denna uppsats syfte kan delas in i två huvudsakliga kategorier: didaktisk forskning och läroplansteoretisk forskning.

Didaktisk forskning

Den didaktiska forskning som har riktat in sig på svenskämnet har i första hand varit olika typer av observationsstudier eller intervjuer. Med tanke på att detta är metoder som inte kommer att användas i denna uppsats så kommer jag här att redogöra för några av de större och mer betydande verken inom området.

Ett sådant betydande verk är *Gymnasiekulturer – Lärare och elever om svenska och kultur* (1992) av Gun Malmgren. I denna undersökning undersöker Malmgren både lärares och elevers attityder och inställningar till svenskundervisningen generellt. Dessa attityder kan delas in i två undersökningsområden där den ena gäller hur undervisningen bedrivs och där den andra gäller hur elevernas pågående kulturella socialisation relateras till undervisningen i svenska. Malmgren följer fyra klasser fördelade på lika många gymnasiala linjer, och observerar hur olika typer av klassrumskulturer uppstår i grupperna. Hennes slutsatser pekar på olika grader av värderingsmässig homogenisering i grupperna, vilka för svenskämnet dels åt yrkesförberedande och instrumentell riktning,

³³ Ninni Wahlström, *Läroplansteori och didaktik*, s. 43.

³⁴ *ibid.*

dels åt högskoleförberedande och akademisk. Här finns inte utrymme att gå in på hennes resultat närmare.³⁵

En liknande studie är Lotta Bergmans *Gymnasieskolans ämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007). Här undersöks också lärares och elevers inställning till svenskundervisning, med utgångspunkt i hur undervisningens innehåll speglar en värld som sedan Malmgrens undersökning allt mer har kommit att präglas av globalisering. Bergmans resultat pekar mot att svenskan som ämne är en rigid konstruktion som med svårighet anpassar sig efter nya rön och inslag. Svenskämnet framstår här som ett ämne med starka traditioner vad gäller arbetsformer.³⁶

I Malmgrens och Bergmans undersökningar ingår visserligen ett litteraturperspektiv, men i Michael Tengbergs *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) stiger detta perspektiv fram i rampljuset. En utgångspunkt i videoinspelningar av svenskalektioner i högstadiet undersöker Tengberg hur samtal om litteratur fungerar i verksamheten. Hans resultat är av pedagogisk och didaktisk art, men i detta verk lanserar han även en typologi över olika typer av litteratursamtal som har varit betydelsefulla inom litteraturredaktiken i stort: handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektorienterade, intensionsorienterade och metakognitiva läsararter. Dessa har tjänat till att påvisa olika sätt att behandla litteratur i en klassrumssituation, såväl som underlag för observation som inför planering av lektioner.³⁷

Forskning med inriktning mot läroplaner

Den forskning som är av mest bäring för denna uppsats är sådan som har bedrivits med utgångspunkt antingen i läroplansteori, eller som har läroplaner som material i sina undersökningar. Sedan tidigare har vi berört Ulf P. Lundgrens *Att organisera omvärlden* och Tomas Englund's *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, och kommer därför inte att gå igenom dessa här.

I *Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer sedan 1960-talet och 2010-talet* (2013) ålägger Carl-Henrik Adolfsson ett läroplansteoretiskt perspektiv på samma historiska period som denna uppsats. Hans blickfång är dock större, och delvis riktat annorstädes. Adolfssons avhandling rör sig mellan den institutionella och den programmatiska nivån och undersöker hur samhällsförändringar, som till exempel ekonomiska kriser, har lett till olika utbildningspolitiska reformer. Hans slutsats är att de bakomliggande orsakerna till reformerna ofta varit påfallande lika, medan olika tider har sökt olika lösningar genom utbildningspolitiska strategier av olika slag, i form av legitimering av olika kunskapsdiskurser. Implikationerna

³⁵ Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer – Lärare och elever om svenska och kultur*, Diss. Lunds Universitet, 1992.

³⁶ Lotta Bergman, *Gymnasieskolans ämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Diss. Malmö Högskola, 2007.

³⁷ Michael Tengberg, *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm: Bruno Östlings Bokförlag Symposion, 2011.

denna avhandling hade kunnat ha på denna uppsats synes uppenbara, men av rent utrymmesekonomiska skäl så expanderar inte vår undersökning perspektivet utöver den programmatiska nivån.³⁸

Den avhandling som ligger närmast denna uppsats är Martin Malmströms *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* (2017). Huvudfokus i denna avhandling ligger på hur olika diskurser om så kallade skrivkriser har uppstått i det offentliga samtalet om elevers skrivförmåga genom den svenska enhetsskolans historia. Angreppet på problemet är här dubbelt. Å ena sidan undersöker Malmström hur bilden av skrivkriser har behandlats och uppstått i mediala debatter, och påvisar att narrativet om slika kriser oftare är informerade av mytbildning än faktiska undersökningar om eller vittnesmål på ett sådant problem. Å andra sidan undersöks hur skrivandet har behandlats i läroplanerna från 1970 och framåt. Skrivandet visar sig till stor del i ha varit färdighetsinriktat och förberedande till högskolestudier, det vill säga rent instrumentellt, men även till viss del progressivt – som i fallet Lpf94. Malmström visar att formuleringarna i kursplanerna i svenska till stor del följer den offentliga diskursen om skrivandet.³⁹

Den tidigare uppräknningen av Tengbergs läsararter har sin plats här, då den ligger till grund för "Expanding Knowledge Gaps: The Function of Fictions in Teaching Materials after the 2011 Swedish High School Reform" (2016) av Caroline Graeske.⁴⁰ I denna artikel undersöker författaren hur väl innehållet i ett antal läroböcker i svenska, som är publicerade strax efter läroplansreformen 2011, tar sig an skönlitteratur. Med kursplanen som utgångspunkt undersöker hon dels hur böckerna förhåller sig till uppdraget om att undervisa i litteratur skrivna av såväl män som kvinnor, samt från olika delar av världen – dels vilka typer av kunskaper och förmågor de undervisar i. Det senare syftet ålägger ett jämförande perspektiv mellan böcker skrivna för yrkesförberedande och studieförberedande program i kursen Svenska 1.

³⁸ Carl-Henrik Adolfsson, *Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer sedan 1960-talet och 2010-talet*, Diss. Linnéuniversitetet, 2013.

³⁹ Martin Malmström, *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*, Diss. Lunds Universitet, 2017.

⁴⁰ Caroline Graeske, Expanding Knowledge Gaps: The Function of Fictions in Teaching Materials after the 2011 Swedish High School Reform, *International Education Studies*, Vol. 9, nr. 4, 2016: s. 225-235.

Analys

Läroplan för gymnasieskolan 1970

Styrdokumentens utformning

En av de första saker som torde slå en modern läsare vid ett möte med 1970 års läroplan för gymnasieskolan är dess omfattning. Bredvid den så kallade allmänna delen, som utöver mål och riktlinjer för gymnasieskolan innehåller tim- och kursplaner,⁴¹ utgörs den av ytterligare två delar, som i sin tur är uppdelade i ett flertal häften av varierande omfång. Den första av dessa två är supplementdelen, som innehåller kompletterande anvisningar och kommentarer för gymnasieskolans linjer, ämnen och kurser.

I denna undersökning behandlas de supplement som tar upp kursplaner i ämnet svenska, närmare bestämt supplementet för de tre- och fyraåriga linjerna,⁴² samt supplementet för de tvååriga linjerna med ekonomisk, social och teknisk inriktning.⁴³ Övriga linjespecifika supplement – det vill säga de som tar upp tvååriga yrkeslinjer – tas inte upp, då den kursplan för svenska som återfinns i tidigare nämnda supplement för tvååriga linjer även gällde för yrkeslinjerna.

Den andra delen är de olika planeringssupplementen, som innehåller förslag till studieplaner i de olika ämnena. Här inkluderas planeringssupplementet för språkämnen, där svenska ingår. Detta dokument hade som funktion att stötta vid planering och utformning av undervisningen, så väl i klassrum som under ämneskonferenser, och var inte ett bindande dokument för lärarna att förhålla sig till. Benämningen är *servicematerial*, och kompletterar kursplanen genom att bidra med förslag på hur undervisning och studier kan utformas på en detaljnivå. Förslagen på hur kursen i svenska kan fördelas över årskurserna är dock belysande för hur ämnets karaktär uppfattades vid författandet av läroplanen.⁴⁴

De tre delarna bildar ett hierarkiskt förhållande, där den allmänna delen förtydligas genom kommentarer i supplementen, som i sin tur belyses av planeringssupplementen. Dessa är i sin tur reglerade genom de mål som framställs i läroplanens allmänna del. Därmed kan det med rätta hävdas att de ger uttryck för ett förhållande sinsemellan där begrepp får sin betydelse genom interna begreppsliga relationer i själva texterna, och

⁴¹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

⁴² Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

⁴³ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.

⁴⁴ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, III Planeringssupplement: Språkämnen – svenska, engelska, franska, tyska*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970, s. 3.

inte nödvändigtvis är avhängiga ett större sammanhang – så att säga "utanför texten" – där begreppens betydelse måste tillföras läsningen från andra källor.

Mål och riktlinjer – läroplanens allmänna del

När läroplanens allmänna del formulerar mål och riktlinjer för gymnasieskolan gör den det under rubriken "Personlighetsutveckling och undervisning." Här lyfts vikten av att tillgodogöra eleven de förutsättningar att stimulera sin inneboende potential för att utvecklas både som individ och medborgare. Denna uppgift skrivs fram som en beståndsdel i en större helhet, som också inbegriper det praktiska skolarbetet:

I gymnasieskolan skall eleverna kunna tillägna sig sådana färdigheter och kunskaper, vanor, attityder och värderingar som är av betydelse för deras personliga utveckling och för deras möjlighet att påverka och leva i dagens och morgondagens samhälle och att där fungera som yrkesutövare och samhällsmedlemmar. För att det ska nå detta mål krävs goda kunskaper och allmän förmåga att använda kunskapskällor å ena sidan och förmåga att tillämpa sitt vetande och uppfatta sammanhang mellan fakta å andra sidan.⁴⁵

Färdigheter och kunskaper. Vanor, attityder och värderingar. Fem aspekter av ett mål som skrivs i singularis. De enskilda aspekterna är dock av intresse var för sig. Det är till exempel för denna undersöknings syfte angeläget att lyfta fram distinktionen mellan *färdigheter* och *kunskaper*. En distinktion som blir verksam i de senare genomgångarna av ämnesinnehållet i kursplanen i svenska.

En inblick i vad dessa två begrepp innebär finner vi längre ner i samma stycke. Läroplanen nämner vikten av kommunikationsfärdigheter och räknar därtill att "utveckla [elevernas] språkliga uttrycksmedel. Att sakligt och klart på det egna språket ge uttryck för sina tankar såväl muntligt som skriftligt är färdigheter som måste utvecklas."⁴⁶ Även matematiken beskrivs som, om än inte begränsad därtill, kommunikationsfärdighet, i form av att "kunna orientera sig om samt självständigt och kritiskt bedöma användningen av kvantitativa metoder inom skilda samhällssektorer"⁴⁷. Färdighet synes således innebära en tillämpning av för vissa ämnen specifika tillvägagångssätt.

Kunskap skrivs däremot fram som en förutsättning för förståelse. Läroplanen talar om vikten av att eleverna ska kunna förstå andra människors situation ur ett internationellt perspektiv – här har studier i främmande språk en funktion – och detta förutsätter att "kunskaper vinnas om politiska förhållanden liksom om sociala och ekonomiska funktioner."⁴⁸ Kunskaper ligger alltså till grund för förståelse, som med avseende på de

⁴⁵ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 12.

⁴⁶ *ibid.* s. 13.

⁴⁷ *ibid.*

⁴⁸ *ibid.*

språkliga ämnena innebär tillämpning av muntliga och skriftliga färdigheter i form av uttryck för egna tankar. Något som i sin tur ska springa fram ur "ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt"⁴⁹, vilket därmed riktar sig mot målet om att främja utvecklingen av självständiga individer och medborgare. Som tydligast blir det kanske genom beskrivningen av undervisningens historiska aspekt: "Genom att studera förhållanden i gången tid och inträffade förändringar kan eleverna skaffa sig perspektiv på samhällets utveckling, bättre förstå förhållandena i vår tid och klarare urskilja vad de vill bevara och vad de vill förändra."⁵⁰

Här finns alltså ett förhållande mellan *kunskap*, *förståelse* och *färdighet* som bildar en funktionell och samverkande enhet med det gemensamma målet att förhålla sig till samhällslivet.

Då återstår *vanor*, *attityder* och *värderingar*. De ligger i och för sig implicit i föregående redogörelse, men med skönlitteratur i åtanke är det dock av värde att vi belyser dessa begrepp för sig. I avsnittet "Individuell utveckling" står det till exempel att "[skolan] skall vara en arbetsplats där eleverna finner rika möjligheter att utveckla sitt känsloliv. Bl a skall skolans verksamhet vara så inriktad att eleverna kan ges tillfälle att fördjupa sina kontakter med konst, litteratur, musik och natur, att frigöra sina personliga uttrycksmöjligheter och att finna utlopp för sin fantasi och spontana skaparlust"⁵¹ och att det är "[särskilt viktigt] att eleverna ges tillfälle till engagemang för estetiska frågor och till egen skapande verksamhet."⁵²

Detta är uppenbarligen inga kunskapskategorier i sedvanlig bemärkelse, utan snarare en fråga om uppmuntrad inställning. Som vi ska komma att se så är inte detta av trivial innebörd när vi rör oss vidare till kursplanen i svenska.

Huvudmoment och delmoment – litteraturstudium

Vad ingår då i ämnet svenska i 1970 års läroplan? Först och främst ska det konstateras att svenskan är uppdelad på två kursplaner; en för samtliga tvååriga linjer och en för de treåriga linjerna samt den fyraåriga tekniska linjen. Av de två är den tidigare betydligt kortare formulerad än den senare. Strukturen på kursplanen är tredelad, under rubrikerna "Mål", "Huvudmoment" och "Huvudmoment och delmoment."

Kursplanen för de tvååriga programmen täcker knappt en halv sida i läroplanens allmänna del. De huvudmoment som svenskan här består av är muntlig och skriftlig framställning; språklig orientering; danska och norska; och litteraturstudium. Målet för litteraturstudium står formulerat som följer: "Eleven skall genom undervisningen i svenska utveckla förmågan att [...] läsa litteratur så, att studiet och läsoplevelsen ger vidgad och

⁴⁹ ibid. s. 12.

⁵⁰ ibid. s. 13.

⁵¹ ibid. s. 14.

⁵² ibid. s. 15.

fördjupad kunskap om olika miljöer, människor och problem och främjar den personliga utvecklingen."⁵³ Här dyker ordet *förmåga* upp, som kan tänkas vara ännu en kategori bredvid kunskap, förståelse och färdighet. Tittar vi närmare på hur målet är formulerat så ser vi dock att det inbegriper dessa tre aspekter; färdigheten *läsa* bidrar till kunskaper om *miljöer, människor och problem*, vilket främjar *den personliga utvecklingen*. Vi kan därför anta att *förmåga* är en övergripande sammanfattning av de två tidigare olika kategorierna, vilka vi hädanefter just kan inordna under begreppet *förmåga*. I alla fall med avseende för de tvååriga linjerna.

Kursplanen för de treåriga linjerna samt den fyraåriga tekniska linjen tar sig mer utrymme för att beskriva vad studierna ska inbegripa. Indelningen i mål och huvudmoment känner vi igen från den andra kursplanen, men här tillfogas även så kallade delmoment. Huvudmomenten är muntlig framställning; skriftlig framställning; språkets liv och utveckling; läsning av sakprosa; och litteraturstudium. De mål som explicit kopplas till litteraturstudium är två och lyder som följer:

Eleven skall genom undervisningen i svenska

[...]

skaffa sig förtrogenhet med den nordiska, främst den svenska, litteraturen och dess historia samt viss beläsenhet i utomnordiska litteratur och kännedom om världslitteraturens viktigaste epoker och några av dess mest betydande verk samt

öka sin kunskap om olika miljöer, människor och problem, väcka och odla sinnet för ordets konst och främja den personliga utvecklingen.⁵⁴

Vad som tillkommer är först och främst det litteraturhistoriska inslaget, samt en tydligare inringning av vilken typ av litteratur som ska läsas. Innehållet preciseras ytterligare genom en redogörelse för litteraturstudiets delmoment. Litteraturstudiet innebär sammanfattningsvis läsning av några betydelsefulla verk och kortare texter i samband med "erforderlig" litteraturhistorisk orientering; läsning av dansk och norsk litteratur och en orientering av de nordiska grannfolkens litteratur; läsning av svensk litteratur fram till cirka 1750 i anslutning till en orientering av den litterära och språkliga utvecklingen; läsning av texter av författare från perioden 1750-1880, som har haft särskild betydelse ur idéhistoriskt perspektiv och för den litterära utvecklingen; och läsning några representativa författare från 80-talet och framåt. Utöver detta ska ett fördjupat studium av litteraturens huvudgenrer – med utgångspunkt i läsning av "representativa verk" – bedrivas; samt "vägledning för fri läsning av nyare litteratur."⁵⁵ Litteraturstudiet synes därför handla till väldigt stor del av läsning, men i målavsnittet ringas denna läsning in un-

⁵³ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 167.

⁵⁴ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 174.

⁵⁵ *ibid.* s. 175.

der begreppet *förtrogenhet*. För att bilda oss en tydligare bild av vad detta begrepp innebär måste vi vända oss till supplementet för de berörda linjerna.

Under rubriken "Kommentarer och anvisningar för speciella moment" beskrivs i avsnittet som berör litteraturstudium hur studierna kan läggas upp över årskurserna. Förväntningen är att det litteraturstudium som har pågått under den första årskursen ska ha haft form av punktläsning med särskild inriktning mot att inspirera eleven till engagemang och diskussion. Till detta fogas en viss litteraturhistorisk orientering för att stödja läsningen. I årskurs två förflyttas perspektivet mer mot det historiska. Svenskaläraren uppmanas att samarbeta i högsta mån möjligt med historieläraren, och leda läsningen av litteratur mot just historiska perspektiv. Målet är en mer djupgående och inträngande läsning, vilket innebär att "[det är] av stor vikt att läraren ger en bild av såväl det allmänt historiska som den idéhistoriska bakgrunden till litteraturen och drar upp de linjer som knyter det nordiska samman med det allmänt europeiska."⁵⁶ Förtrogenhet innebär alltså att eleven kan se sammanhang mellan och runt litteraturen, med särskild vikt mot det historiska perspektivet.

Det litteraturhistoriska studiet förutsätter alltså läsning av historiska litterära texter, och supplementet tillhandahåller såväl en förteckning över lämpliga verk som hur de ska portioneras ut över kursens gång. Under årskurs 1 föreslås till exempel litteratur från 1880-talet och framåt; bland annat något verk av Strindberg, Lagerlöf, Lagerkvist, Lidman, samt Hemingway och Gide; och utöver detta delar av *Iliaden* och *Odysseen*, *Bibeln*, Eddadiktningen, Stierhjelms *Hercules*, *Tristansagan*, *Divina Commedia* eller *Canterbury Tales*. Urvalet kommer inte att kommenteras vidare här, men förekomsten av ett föreslaget stoff – utöver de litterära epok- eller periodindelningarna – för undervisningen är värd att anmärka på. Ett syfte med litteraturstudiet är nämligen att ge klassen som helhet en gemensam referensram. Anledningen är pedagogisk – det skulle underlätta för samtal om litteratur i klassrummet.⁵⁷

Om vi nu ställer de två kursplanerna bredvid varandra ser vi vissa diskrepanser. De tre- och fyrfåriga linjernas inriktning mot historia är en uppenbar skillnad, även om det i supplementet till de tvååriga linjerna återfinns ett förtydligande om att litteratur från tidigare epoker ska läsas i urval.⁵⁸ Men det är framskrivet som ett delmoment, och inte ett övergripande mål, så detta mål är ett bland andra som de tvååriga linjerna har att eftersträva. Kommentaren skriver explicit ut att historisk vägledning endast ska ske i de fall då den berikar förståelsen av aktuell litteratur och att en kronologisk genomgång inte ska förekomma.⁵⁹

⁵⁶ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 252.

⁵⁷ *ibid.* s. 253.

⁵⁸ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, s. 143.

⁵⁹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, s. 151.

Svenskan har för de tre- och fyraåriga linjerna även som mål att "väcka och odla sinnet för ordets konst", inbakat mellan "kunskap om miljöer, människor och problem" och "främja den personliga utvecklingen".⁶⁰ *Sinnet för ordets konst*. Detta kräver ett visst förtydligande, men det går inte att finna en tydligare redogörelse än en som framträder i mer allmänna termer:

Genom studiet av diktverk från olika epoker och kulturmiljöer och med hjälp av den åtföljande litteraturhistoriska orienteringen förvärvar eleverna en låt vara begränsad kännedom om den dialog mellan företrädare för olika livsåskådningar och idéinriktningar som har fortgått genom praktiskt taget hela den västerländska litteraturens historia och som utgör en viktig bakgrund till våra dagars kultur- och idédebatt. Samtidigt vinner de någon förtrogenhet med diktkonsten i dess växlande, ofta historiskt betingade uttrycksformer och lär sig att söka det konstnärliga egenvärdet hos en text, oavsett dess eventuella "budskap" eller betydelse i ett historiskt sammanhang. Om dessa syften förverkligas, vidgas deras andliga horisont och utvecklas deras personlighet. Men för att detta skall kunna ske fordras att de förs fram till ett personligt engagemang, vare sig det gäller ett ställningstagande i en debatt eller en upplevelse av dikten som konst. Det resultatet återigen nås säkerligen bäst, om lektionerna så långt som möjligt får karaktär av otvungna samtal och av tankeutbyte.⁶¹

Häri ekar läroplanens allmänna del, och vi låter även ekot ljuda här: "eleverna kan ges tillfälle att fördjupa sina kontakter med konst, litteratur, musik och natur, att frigöra sina personliga uttrycksmöjligheter och att finna utlopp för sin fantasi och spontana skaparlust"⁶². Men hur tänker sig kursplanerna att detta ska fungera i praktiken? Och är det verkligen uteslutande ett mål för de längre linjerna?

I kommentarsdelen för svenskämnet i supplementet till de tvååriga programmen återfinns en formulering som anknyter till detta mål:

Eleverna bör också få insikt i hur deras egna attityder till och åsikter om avsändaren eller frågeställningen ibland kan försvåra eller förhindra avläsningen av ett meddelande (muntligt eller skriftligt). I samband med lyrikläsning kan man vidare påvisa, hur diktare utnyttjar ordens vaghet och känslomässiga bibetydelser, medan t ex en läroboksförfattare i stället med definitioner och fast terminologi försöker neutralisera samma egenskaper hos orden.⁶³

Kopplingen är inte självklar. Det citerade stycket är taget ur kommentaren till momentet "Språklig orientering" och inte "Litteraturstudium." Medvetenheten om stilskillnad skrivs alltså här fram som ett moment inom ett huvudmoment som inte har en motsvarighet i kursplanen för de tre- och fyraåriga linjerna. Detta indikerar att litteraturstudiet

⁶⁰ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 174.

⁶¹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 244.

⁶² *ibid.* s. 14.

⁶³ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, s. 148.

har en rörlighet som sträcker sig över delmomentens gränser. Lyrikläsningen kan i detta fall tjäna som ett stöd till en allmän läsförståelse, som sträcker sig vidare mot en mer allmän konception av svenskämnet.

Denna kontrast tjänar oss dock inte vidare väl i ett försök att förstå vad som innebär med uttrycket "sinne för ordets konst." Vi får för stunden lägga detta problem åt sidan.

Såväl sakprosa som litteratur behandlas inom samma delmoment för de tvååriga linjerna, medan det för de tre- och fyraåriga är uppdelat på två moment: "Läsning av sakprosa" och "Litteraturstudium". Detta säger oss något ytterligare om kursplanernas litteratursyn. "Läsning av sakprosa" har en tydlig vikt mot läsförståelse; att ta till sig, sovra och värdera information. Sakprosa definieras här i kontrast till litterära genrer som romanen, novellen och dramat.

Även om det är framskrivet att gränsen mellan sakprosa och litteratur trots allt inte är självklar, så sker en vidare distinktion som grundar sig i de förmågor som är kopplade till studiet, en färdighetsinriktad och en förtrogenhetsinriktad. Den förra kategorin förutsätter till viss del den senare, som tydligare ger uttryck för det samspel mellan färdighet, kunskap och förståelse som står att finna i läroplanens allmänna del.⁶⁴

Litteraturstudiet för de tvååriga linjerna är mer färdighetsinriktat:

Litteraturundervisningen bör ha sin tyngdpunkt i träning av färdigheten att läsa litteratur, i strävan att utveckla elevernas förmåga att tillägna sig texter under positiva och personligt berikade läsupplevelser och att därigenom bevara eller väcka deras lust till fortsatt läsning efter skoltiden. Den bör skärpa deras förmåga att göra egna iakttagelser i det de läser och vänja dem vid att samtala om sina tolkningar och upplevelser. Väsentligt är att den utvecklar förmågan att kritiskt värdera och personligen ta ställning till texternas innebörd och utformning. Under utvecklingen av de personliga färdigheterna lär sig eleverna att behärska språket i dess mera komplicerade yttringar, samtidigt som de får ökade kunskaper om miljöer, människor och problem.⁶⁵

I ljus av detta framstår de två olika formerna av litteraturstudium som ett som till större del hävdar litteraturens egenvärde i form av upplevelse och historiskt arv, eventuellt uttryckt genom "sinnet för ordets konst", och som har det gemensamt med ett litteraturstudium av ett mer utåtriktat slag där litteraturens eventuella tillämpningar i färdighetsundervisning och effekter för den personliga utvecklingen lyfts fram. I den föreslagna årskursfördelningen för den tre- och fyraåriga linjerna står denna senare form att finna i den första årskursen, där den ligger till grund för det senare litteraturstudiet. "Sinnet för

⁶⁴ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 251.

⁶⁵ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, s. 151.

ordets konst" kan därför sägas vara ett framtida resultat av en progression inom ämnet, som ligger bortom de tvååriga linjernas ramar.⁶⁶

Samverkan – inom och utom svenskämnet

Att svenskan – eller något ämne för den delen – är konstruerat som en avgränsad kategori är inte nödvändigtvis en självklarhet. Varje ämneskonception tillkommer oss som ett resultat av tradition. De förändras visserligen över tid. De tar sig nya skepnader. De införlivar vissa typer av innehåll, och avkastar andra. Katekesundervisning och läsning för memorering var till exempel något som på 70-talet hade försvunnit ur gymnasieskolans svenskämneskonception. Ändock finns det ett ämne som kallas "svenska." Ett ämne som bär med sig mycket från tidigare inkarnationer, men som vid varje pånyttfödelse skiljer sig en del från sin tidigare skepnad. Varför kallar vi det "svenska"? Av hävd. Varför finns ämnet svenska med i Lgy70? Jo: "Av praktiska skäl är det ofrånkomligt att lärostoffet fördelas på ämnen. Man bör dock tillvarata alla möjligheter till *samverkan*."⁶⁷ De praktiska skälen åkallas även vad gäller svenskämnet i sig:

Det är av största vikt att ämnet inte faller sönder i skilda delar: muntlig och skriftlig framställning, språkets liv och utveckling, danska och norska, litteraturstudium. Att trådarna friläggs i kursplanen är en praktisk åtgärd – i undervisningen måste den genomgående synpunkten vara ämnets enhet. Särskilt angeläget är att undvika en uppsplätning på en språklig och en litterär del. Vad som övas och studeras är i båda fallen språket i funktion, vare sig det gäller talat språk eller skrivet, sakprosa eller skönlitteratur.⁶⁸

Vilka de praktiska skälen är framgår inte, och det är inte heller av någon större vikt. Vad som är av vikt är att svenskämnet formuleras som en enhet, där den sammanbindande karakteristiken är *språket i funktion*, och inte en uppsättning delmoment vars gemensamma nämnare är att de är uttryckta på det svenska språket. Färdighet och kunskap samverkar genom de arbetsformer som ämnet inbegriper, vare sig de är ett resultat av muntlig eller skriftlig framställning.

Möjligheten till samverkan är tydligt framskriven för undervisningen som helhet, men vilka konsekvenser får det för svenskan? Svenskan beskrivs som ett övergripande ämne, i och med att alla ämnen innehåller och förutsätter färdigheter i muntlig och skriftlig framställning i olika grad, och ställer krav på ordkunskap och informationsläsning. Detta skulle visserligen övas inom alla ämnen, men förutsättningen var en intim samverkan mellan alla lärare. Vi har till exempel redan sett att litteraturhistoriska moment

⁶⁶ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 241ff.

⁶⁷ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 30.

⁶⁸ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 243.

med förväntades kunna samverka med historieundervisningen. Något motsvarande var självfallet tänkbart med övriga språkämnen där litteratur kunde läsas på originalspråk.⁶⁹

Supplement 22 – förtydliganden för de tre- och fyraåriga linjerna

I 1970 års läroplans förord står det: "SÖ avser att efter hand revidera och komplettera supplementdelarna med hänsyn till erfarenheterna vid läroplanens tillämpning."⁷⁰ Så kom också att ske. 1975 publicerades en ny kommentar till kursplanen i svenska för de tre- och fyraåriga linjerna i form av ytterligare ett supplement, med numret 22.⁷¹ Vad som föranledde denna revision går inte att utläsa ur själva supplementet, men förändringarna i sig är värda att lyfta fram. Först och främst bör det konstateras att såväl mål som huvudmoment står kvar i oförändrad form från 1970 års kursplan. Det är avsnittet "Kommentarer och anvisningar" som har genomgått en större omarbetning. Det är två förändringar som är av särskild betydelse med hänseende på litteraturstudiet. Supplement 22 bidrar nämligen med ett antal begreppsförklaringar.

Då den tidigare kursplanen lade viss vikt vid att uppmuntra eleven till läsning på fritiden, så tar denna kursplan ett steg längre genom att ytterligare specificera ett av målen, närmare bestämt det som gällde "sinne för ordets konst." Under rubriken "Lust att läsa och att bearbeta det lästa" står denna formulering att finna: "När det i läroplanens **Mål** talas om att undervisningen i svenska skall utveckla elevens sinne för "ordets konst" avses i första hand förmågan att med behållning läsa skönlitteratur och på längre sikt lusten till fortsatt läsning efter skoltiden."⁷² Målen som här åsyftas står att finna kursplanen för svenska, och inte läroplanens allmänna del.

Upplevelsen av behållning och lust kan knappast räknas som kunskapskategorier. Detta mål är alltså tydligare relaterat till det som i läroplanens allmänna del formuleras *vanor*, *attityder* och *värderingar*; om vanor och värderingar sedan tidigare har varit tydligare i kursplanen, så stiger nu attityder tydligare fram bredvid de andra. Men hur ska en inställning till läsning undervisas? Den pedagogiska utmaningen tar sig i kommentaren uttryck genom en diskussion om principer för stoffurval. Då "[den] enda bestående litteraturkunskapen och den enda som ger en säker grund för fortsatt läsning är den som vilar på positiva och personligt engagerande upplevelser"⁷³, förutsätter det att:

⁶⁹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*, s. 244 och 252.

⁷⁰ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del*, s. 5.

⁷¹ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer*, Stockholm: Liber Läromedel, 1975.

⁷² Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer*, s. 22.

⁷³ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer*, s. 22.

Texterna från äldre perioder bör väljas med tanke på vad som kan väcka elevernas intresse, så att de upplever innehållet som levande och motiveras för ett närmare studium. Kunskaperna om litteraturen och dess utveckling bör utnyttjas i detta sammanhang, så att eleverna inte uppfattar dessa kunskaper som självändamål. Den litteraturhistoriska orienteringen bör inbegripa studier i västerländsk idéhistoria. Målformuleringen betonar epokbegreppet, vilket innebär att litteraturen bör sättas in i ett allmänhistoriskt sammanhang.⁷⁴

Möjligheten till intresseväckande läsning och tillämpning av kunskaper om litteraturen ska alltså ligga till grund för stoffurvalet, som i sin tur förutsätter en historisk orientering. Även om urvalet av texter förväntas ske till följd av samråd mellan lärare och elev, så står det dock inte helt fritt. De begränsningar som de litterära epokerna utgör är en faktor, men även fördelningen över de olika litterära genrerna. Framför allt lyrikläsning lyfts fram som något som inte får marginaliseras till förmån för till exempel prosaläsning.⁷⁵

Målet "sinne för ordets konst" är med andra ord ett resultat av övriga mål inom litteraturstudiet, vilka nås genom en kombination av färdighet, kunskap och förståelse. Dessa tre har vi sedan tidigare inordnat under begreppet *förmåga*, som nu kan kompletteras med *personliga kvaliteter* – ett begrepp som söker inkludera såväl vanor, attityder och värderingar, som målet *personlig utveckling*. Samspelet mellan förmåga och personliga kvaliteter utgör med andra ord grunden för litteraturstudium i 1970 års läroplan. I praktiken kan detta se ut som följer. Understrykningarna är mina:

Genom återkommande värderingar av litteratur bör eleverna så småningom få överblick över och lära sig att tillämpa värderingsargument. Särskilt viktigt är att de får vänja sig vid att bygga sina omdömen på konkreta iakttagelser, försvarbara tolkningar och upprepade försök att överblicka texten som helhet. Vid behandling av äldre texter bör läraren påminna om sådana läsarter som inte längre är självklara för en modern läsare och antyda en gången tids värderingar. Eleverna kan då få komplettera läsningen med bilden av författaren och den samtida läsekretsen. Det ger dem vana vid att i skilda sammanhang betrakta texterna i ett historiskt, dåtida perspektiv och i ett personligt, tidlöst.⁷⁶

Till skillnad från 1970 års kursplan får dock "sinne för ordets konst" en mer framskjuten position. I och med den begreppsförklaring som Supplement 22 tillhandahåller så kan vi också se att litteraturstudiet på de längre linjerna inkorporerar en viktig aspekt som också står att finna i de tvååriga linjernas kursplan: vikten av att läsa litteraturen för dess egen skull.

I planeringssupplementet står det en del om ett begränsat litteraturintresse bland eleverna på de tvååriga linjerna. Kursplanen för de tre- och fyraåriga verkade förutsätta ett redan

⁷⁴ ibid.

⁷⁵ ibid. s. 23.

⁷⁶ ibid. s. 24.

befintligt intresse. Vi torde kunna anta att den mer framskjutna rollen av "sinne för ordets konst" är ett resultat av att denna förväntan inte infriades.

Supplement 80 – ett enda svenskämne

1982 fastställdes och lanserades en ny revision av svenskämnet. Denna gång sammanfattades ämnet i en gemensam kursplan för samtliga linjer, med gemensamma riktlinjer för undervisningen. Undervisningen skulle dock planeras med utgångspunkt i de olika linjernas längd och inriktning. Målformuleringarna genomgick en koncentration, och ordnades in under tre huvudmoment: muntlig och skriftlig framställning; språkets bruk och byggnad; samt litteraturstudium. Likt de tidigare kursplanerna trycker även denna på att svenskämnet ska utgå från en helhetssyn på innehållet, där de olika momenten samverkar och går in i varandra.⁷⁷ Målet för litteraturstudium formuleras som följer:

– att eleverna genom att studera nyare och äldre litteratur, från vår egen och andra kulturkretsar, får insikt i att litteraturen ger kunskap om människor, miljöer och problem, blir medvetna om tradition och förnyelse i kulturen och därigenom också bättre förstår sig själva och sin omvärld.⁷⁸

Vi kan här se att "sinne för ordets konst" har fått ge plats åt medvetenhet om *tradition och förnyelse*, vilket innebär en större orientering mot det litteraturhistoriska. Det historiska perspektivet förutsätter i detta fall delvis att litteraturen studeras kronologiskt, "så att de blir medvetna om att det finns en kontinuitet liksom en ständig förnyelse i litteraturen."⁷⁹ Härmed kompletteras det historiska perspektiv som avser att studera litteratur i dess skilda sammanhang med ett ytterligare övergripande diakront perspektiv.

Läslust har dock inte helt skrivits ur kursplanen. I och med att varje elev har olika förutsättning och intressen ska därför litteraturundervisningen syfta till "att öka elevernas förmåga att förstå och uppskatta olika slags litteratur."⁸⁰ Det är dock svårt att inte betrakta detta som något annat än utgångspunkt för litteraturstudiets övergripande mål, och inte ett mål i sig.

Till skillnad från tidigare kursplaner innehåller denna en explicit motivering till varför litteratur ska studeras. Litteratur skrivs här fram som en källa till kunskap:

Skönlitteraturen är en del av vår kultur. I alla tider har människor givit litterär form åt sina tankar, känslor och åsikter, sina farhågor och förväntningar, sin glädje och sorg, sin syn på det förflutna, på nuet och framtiden. I alla tider har människor sökt sig till litteraturen för att få underhållning och sti-

⁷⁷ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 80: Svenska*, Stockholm: LiberUtbildningsförlaget, 1982, s. 6f.

⁷⁸ *ibid.* s. 6.

⁷⁹ *ibid.* s. 14.

⁸⁰ *ibid.*

mulans, för att uppleva skönhet och för att få svar på livsfrågor. Genom att läsa eller på annat sätt ta del av litteratur får vi inblick i mänskliga relationer, i olika värderingar, attityder och ideologier. Detta ger kunskaper om sociala, politiska, ekonomiska och kulturella villkor i olika tider och miljöer. Litteraturen är därför en unik kunskapskälla, som har speciella möjligheter att vidga perspektiven och hjälpa oss att förstå oss själva och andra. Vi kan leva oss in i hur människor omkring oss tänker och känner och också finna gemenskap med människor i andra tider och andra kulturkretsar än vår. Genom de kunskaper skönlitteraturen ger får läsaren möjlighet att ta ställning till olika livshållningar.⁸¹

Vi kan här se att litteraturen får fylla ett mer socialt uppdrag. När senare mer formella aspekter av litteraturstudiet – som till exempel litterära mönster – berörs så är det för att bättre förstå texternas syfte och tilltänkta publik. De litterära begreppen och termerna ska ligga till grund för att eleverna lättare ska kunna formulera värderande ställningstaganden om litteraturen.⁸²

Här ser vi alltså ett förhållande mellan att kunna sätta sig in i litterära texter i deras specifika historiska sammanhang och att dessutom kunna värdera denna litteratur. Den förståelse som tidigare var central för studiet i litteraturhistoria utökas därmed av ett tydligare kritiskt komplement. Eleven får möjlighet "att ta ställning till olika livshållningar." På så sätt förväntas de nå det som i målet skrivs som att lära sig att "bättre förstå sig själva och sin omvärld."

I ljus av detta torde det kunna hävdas att det litteraturstudium som var tänkt bedrivas efter 1982 lade ytterligare vikt på det som i läroplanens allmänna del kallades *personlig utveckling*, om än starkt informerat av historiserande studier. Förmågor som läsning, färdighet och förståelse ligger som grund för dessa studier, men litteraturen framstår inte lika tydligt som ett verktyg för att undervisa dessa kunskapskategorier, vilket det gjorde i såväl Lgy70:s första kursplan som i Supplement 22.

I och med att Supplement 80 också skriver ut att läsningen av skönlitteratur ska ta en särskilt framstående plats i svenskämnet – då sakprosatexter läses i alla övriga ämnen på gymnasieskolan – börjar vi skönja en viss terminologisk fragmentering av svenskämnet där litteraturdelen framstår som en egen del, om än inte helt avgränsad från de ämnets övriga moment.⁸³

Skönlitteratur i Lgy70 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv

I Lgy70 finns det inget tydligt uniformt kunskapsbegrepp att tala om. Istället har vi fått försöka extrapolera ett sådant ur styrdokumentet. Resultatet har blivit att ett flertal begrepp har definierats med utgångspunkt i kursplanernas redogörelser för litteraturstudiets syfte, mål och upplägg. Ur läroplanens allmänna del hämtades begreppen *kunskap*,

⁸¹ ibid. s. 13.

⁸² ibid. s. 15.

⁸³ ibid. s. 13.

förståelse och färdighet. Genom en läsning av kursplanerna har vi kunnat komprimera dessa till två typer: kunskap och förmågor, vilka har tjänat till att konkretisera ämnets olika mål.

Bredvid de olika kunskapsbegreppen så visade det sig att begreppen *vanor*, *attityder* och *värderingar* var av minst lika stor betydelse för att förstå litteraturstudiets roll i undervisningen. Dessa begrepp förde vi samman under den gemensamma benämningen personlig utveckling, då det var ditåt dessa begrepp syftade i praktiken i kursplanerna.

I *Att organisera omvärlden* menar Ulf P. Lundgren att upprinnelsen till sjuttioalets läroplansreformer var dominerade av en rationell läroplanskod. Vad kunskapsinnehållet anbelangar så tar sig detta uttryck genom en traditionell ämnesindelning med rötter i realskolan. Den medföljande rationalistiska kunskapssynen ser vi även fortsätta in i Lgy70 och dess kursplan i svenska. Ämnets innehåll och interna gränser är på förhand givna. Svenska handlar om språk och litteratur. Om detta råder ingen tvekan. Det förefaller som att ämnet är internt stabilt.

Det blir dock snabbt uppenbart att ämnet kan ta olika former beroende på linje. Litteraturstudiet är inte detsamma för en elev som studerar på en tre- eller fyraårig linje som för en elev som studerar på en tvåårig. Svenskan innebär visserligen studier i språk och litteratur för båda, men det tar sig olika former. De olika linjerna har olika typer av mål, som placerar olika typer av förmågor i centrum.

De tre- och fyraåriga linjernas litteraturstudium motsvarar en renodlad vetenskaplig-rationalistisk kunskapssyn där stoffet är på förhand givet i form av en litteraturhistorisk studiegång. Detta litteraturhistoriska innehåll förutsätter att eleven har en förtrogenhet med de större samhälleliga och idéhistoriska sammanhangen, och kan medelst denna förtrogenhet orientera sig i det litteraturhistoriska fältet. Det litteraturhistoriska innehållet är essentialistiskt formulerat; det objekt om vilket förståelse ska uppnås är litteraturen själv, såväl i egenskap av konstnärlig upplevelse som historiskt arv.

Litteraturstudierna på de tvååriga linjerna tar sig en annan riktning. Litteraturstudiet har här en roll att spela i mer färdighetsinriktade studier, som underlag för läsförståelse, och tillfälle för diskussion. Dessa färdigheter kopplar an till läroplanens allmänna mål, som avser att förbereda eleverna på samhälls- och yrkesliv.

Utöver detta fyller litteraturen en funktion för den personliga utvecklingen i form av att "utveckla elevernas förmåga att tillägna sig texter under positiva och personligt berikade läsoplevelser och att därigenom bevara eller väcka deras lust till fortsatt läsning efter skoltiden."⁸⁴ De tvååriga linjernas litteraturstudium är inte lika stoffstyrt, utan innehållet uppmanas vara väglett av elevernas erfarenheter och intressen, snarare än av en på förhand given kanon. Detta lockar en att betrakta litteraturstudiet i de tvååriga programmen som ett uttryck för en kombinerad humanistisk kunskapssyn och en som lägger vikt vid

⁸⁴ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje*, s. 151.

social effektivitet. Detta är dock aningen bedrägligt. Litteraturen har i sig en mer förskjuten roll i kursplanen för dessa linjer än i den för de längre, och placeras på en nivå bredvid sakprosan. I sig är det inget konstigt med detta, men i de fall då sakprosa omnämns i kursplanen är det i samband av undervisning i färdigheter.

I och med Supplement 22 skrivs *personlig utveckling* in tydligare i kursplanen även för de tre- och fyraåriga linjerna, vilket innebär att den rationella kod som tidigare kännetecknade litteraturstudiets kunskapsbegrepp utökades med ett humanistiskt komplement i och med att uttrycket "sinne för ordets konst" både konkretiseras och lyfts fram. Vad detta beror på kan med utgångspunkt i denna läsning endast spekuleras kring, men det är inte omöjligt att anta att kursplanen från 1970, då den iscensattes, förlitade sig i allt för stor utsträckning på den rationalistiska kunskapssynens essentialistiska syn på kunskapsförmedling. Det humanistiska perspektivet gör eleven delaktig i undervisningen, och blir därmed potentiellt sett en resurs vid hanteringen och sällningen av det stoff som kursplanen erbjuder.

I och med Supplement 80 läggs vikten ytterligare vid personlig utveckling. Litteraturstudium som läsförmåga och historia kvarstår visserligen, men det övergripande målet med ämnet syftar utåt, snarare än inåt; mot samhället, omvärlden, världen. Litteraturen blir här först och främst en kunskapskälla som kan leda till förståelse för mänskliga relationer, värderingar, ideologier och attityder – vilka i sin tur kan lägga grund för att "finna gemenskap med människor i andra tider och andra kulturkretsar än vår." En möjlig läsning av detta skulle leda till att klassificera detta som en inte fullt ut realiserade rekonstruktivistisk kunskapssyn där litteraturstudiet ses som en komponent i ett vidare politiskt projekt för att främja förståelse mellan människor på en internationell skala.

Vad vi här har kallat personlig utveckling går inte att med lätthet passa in i kunskapssynerna, då det i första hand inte är en form av kunskap. I och med Supplement 80 binds dock dessa kategorier ihop, genom att de får en sociokulturell politisk riktning.

1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna

Styrdokumentens utformning

Fram tills nu har alla de kursplaner med tillhörande kommentaren som behandlats varit underordnade 1970 års läroplan. Denna – såväl som 1982 års läroplan för vuxenutbildning och för gymnasiesärskolan 1973 års läroplan för särskolan – ersattes i början av 90-talet av en helt ny: *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna* (Lpf94).⁸⁵ I samband med detta omformades även linjeindelningen till en struktur av treåriga program och kursplanerna placerades in i ett poängsystem där enskilda ämnen kunde innehålla flera kurser. I läroplanen ingår därför också anvisningar om de nationella programmets särskilda mål, och kursplaner i de nu så kallade *kärnämnen*, bland vilka svenskämnet

⁸⁵ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, Stockholm: Fritzes, 1994.

ingår. De olika kurserna kompletterades även med betygskriterier, i och med att det proportionella betygssystemet upphörde att gälla.

Denna nya läroplan var en aspekt av ett större reformarbete av den svenska skolan som också innefattade kommunaliseringsreformen – vilket innebar att staten formulerade de övergripande målen för skolan, och att kommuner och landsting ansvarade för genomförandet. Därför fanns det en förväntan på att läroplanens utformning i större utsträckning än tidigare skulle vara tillåtande för lokal anpassning. De detaljerade kommentarer och stödmaterial som Lgy70 tillhandahöll står därför inte att finna i Lpf94. Istället skulle utformningen av undervisningen och urvalet av stoff i högre grad bestämmas på lokal nivå, i samråd mellan lärare och elever. Detta dock med utgångspunkt i det av läroplanen formulerade uppdraget.

Lpf94 går alltså att situera i ett sammanhang som kännetecknas av decentralisering av skolorganisationen, likformighet i studiegången och målstyrning av undervisningen.

Läroplanens kunskapsbegrepp

Målet för gymnasieskolan är i Lpf94, som i den föregående läroplanen, bland annat att "ge eleverna kunskaper och färdigheter."⁸⁶ Till skillnad från Lgy70 så formulerar dock Lpf94 en övergripande kunskapsyn för gymnasieskolan:

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.⁸⁷

Några tydligare definitioner av de fyra begreppen – *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* – finner vi dock inte i själva läroplanen; ej heller i ämnesbeskrivningarna eller i kursplanerna. Begreppen har sitt ursprung i den statliga utredning som låg till grund för utformningen av den nya läroplanen: *Skola för bildning*, från 1992.⁸⁸

Faktakunskaper förstås här i bemärkelsen information, regler och konventioner; "kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort."⁸⁹ Faktakunskap beskrivs som något som har en

⁸⁶ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 2.

⁸⁷ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 9.

⁸⁸ Läroplanskommittén, *Skola för bildning* (SOU 1992:94), Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.

⁸⁹ *ibid.* s. 65.

kvantitativ karaktär, vilket torde uppfattas i en vid bemärkelse som något som antingen finns eller inte finns, alltså inte enbart sådant som är mätbart.

Förståelsekunskap är faktakunskapens kvalitativa motsvarighet och har att göra med sådant som kan ses ur olika synvinklar, som kan förstås på olika sätt. Förståelse har att göra med att tillägna sig strukturer och begrepp för olika fenomen, som bildar en gemensam referensram och därmed är en förutsättning för kommunikation. Både fakta och förståelse handlar om kunskapens innehåll, och samverkar på en jämn hierarkisk nivå. Förståelse avgör vilka fakta vi kan se eller uppfatta, medan fakta utgör förståelsens byggstenar. "Det är fakta, som vi med förståelse försöker se en mening i."⁹⁰

Färdighetskunskap är kunskapens praktiska aspekt, och handlar om att veta hur något ska utföras, och att en kan genomföra det. Dessa färdigheter är möjliga utan förståelse, men de är ofta inringade av just förståelse. Ett meningsfullt skrivet språk förutsätter att den som skriver kan kombinera mer motoriska färdigheter som hur en håller i en penna eller formar bokstäver, men detta språk utgör samtidigt färdighetens mentala inramning.⁹¹

Dessa tre begrepp känner vi mer eller mindre igen från 1970 års läroplan, om än med en viss förskjutning i betydelse. Vi såg till exempel tidigare att förståelse hade en mer övergripande orienterande funktion tidigare, och att läsning snarare betraktades som en ren färdighet än som en kombination av förståelse och färdighet.

I Lpf94 dyker så till sist ett nytt begrepp upp: *förtrogenhet*:

Förtrogenhetskunskap kommer till uttryck i t.ex. bedömningar. Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter. Förtrogenhetskunskap innebär att man kan tillämpa dessa regler (för t.ex. hur begrepp kan användas) på olika sätt beroende på det unika i situationen. Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på olikheter. Med utgångspunkt från en repertoar av exempel, kan vi använda tidigare erfarenheter i nya situationer.⁹²

Förtrogenhetskunskapen beskrivs vidare som kunskapens "osynliga" del; en bakgrundskunskap; kunskapens tysta dimension. I utredningen framstår förtrogenhet nästan som en praktisk kunskapskategori, men borde också ligga närmare det som i tidigare avhandlade läroplan har benämnts *orientering* – en förmåga att finna vägar i sociala och historiska sammanhang.

Förtrogenhet kan alltså ses både som ett resultat av och en förutsättning för de andra kunskapsaspekterna. *Skola för bildning* är dock noga med att påpeka att de olika aspekterna inte på ett självklart står att finna i "ren form" i verkligheten. Syftet är att

⁹⁰ ibid. s. 65.

⁹¹ ibid. s. 65f.

⁹² ibid. s. 66.

belysa kunskapens mångfald, inte att reducera den till olika kategorier.⁹³ De förklaringar som *Skola för bildning* tillhandahåller ska dock inte överspelas i vårt tolkningsarbete. Vägen från offentlig utredning till formulerat styrdokument är inte nödvändigtvis rak och självklar, och även om utredningens förklaringar belyser begreppens innebörd även i läroplanen, så är det först efter en jämförelse med hur formuleringarna ser ut i kursplanen som vi kan sluta oss till hur pass väl dessa förklaringar tjänar till som begreppsdefinitioner utanför utredningens ramar.

I läroplanens formulering framgår det att ingen kunskapsform får prioriteras över en annan, vilket av nödvändighet beror på deras samverkande natur. Eleverna ska också få möjlighet att se samband och att få överblick i sina studier, vilket "fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola."⁹⁴ Detta ska understödjas av ett historiskt perspektiv i undervisningen. Något som ska leda till att elevernas beredskap inför framtiden ökar, såväl som förståelse för kunskapers relativitet och förmågan till "dynamiskt tänkande."⁹⁵

Mål att sträva mot – mål att uppnå

Ytterligare en förändring ska belysas innan vi går vidare till kursplanerna. I och med Lpf94 omformulerades struktureringen av undervisningens mål i två olika grupperingar: "dels de mål som skolan skall sträva mot, dels de mål som skolan ansvarar för att alla elever ges möjlighet att nå."⁹⁶ Distinktionen är framför allt framträdande i läroplanens överordnade del, där "mål att sträva mot" står explicit utskrivna – och gäller för såväl kunskaper; normer och värden; utbildningsval; samt bedömning och betyg – men är ändå av betydelse för den bild av kunskap som löper genom samtliga styrdokument. Dessa mål konkretiserar i viss mån de tidigare beskrivna kunskapsformerna ur ett övergripande perspektiv.

Strävansmålen är formulerade som punktlistor i form av objektiva bisatser som är underordnade huvudsatsen "Skolan skall sträva mot att varje elev [...] så långt det är möjligt"⁹⁷. I det följande är det de mål som har särskild bäring på svenskämnet som lyfts fram.

Utöver det att eleverna ska tillägna sig kunskaper i de olika ämnen och kurser som ingår i studieprogrammen, så ska de också kunna tillämpa dem för att: formulera och pröva antaganden och lösa problem; reflektera över erfarenheter; kritiskt granska och värdera

⁹³ *ibid.*

⁹⁴ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 9.

⁹⁵ *ibid.*

⁹⁶ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 2.

⁹⁷ *ibid.* s. 11.

påstående och förhållanden; samt lösa praktiska problem och arbetsuppgifter. De ska även utveckla insikter om sitt eget sätt att studera, och en tillit till sin egen förmåga.⁹⁸

För eleven på ett nationellt program läggs även vikt vid förmågan att överblicka större kunskapsfält och utveckla en analytisk förmåga och ett tankesätt som närmar sig det vetenskapliga. Det senare innebär vidare en förmåga att formulera ståndpunkter i grund av empirisk kunskap och kritisk analys. Även en god insikt i det nordiska och västerländska kulturarvet lyfts fram.

Dessa mål torde vi kunna sammanfatta under en gemensam rubrik i stil med "ytterligare tillämpning av kunskaper", som om de vore vidare konsekvenser och korsbefruktningar av de tidigare beskrivna kunskapsformerna.

Målen att uppnå har en mer direkt eller praktisk innebörd. Här talas det om att kunna uttrycka sig funktionellt i tal och skrift; att begagna sig av sak- och skönlitteratur samt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje; samt kritisk granskning och bedömning för att kunna ta ställning i olika livs- och värderingsfrågor. Om strävansmålen formulerades i öppnare termer, så finns det här en tydligare koppling till undervisningsstoffet och kursplanernas egna mål. Vi ska därför i det följande undersöka hur målen är formulerade där.⁹⁹

Litteraturstudium i kursplanen

Kursplanen i svenska inleds med ett övergripande syfte för ämnet i sin helhet som talar om förmågorna skriva, läsa och tala å ena sidan, och kunskaper om litteratur å andra. Tillsammans bildar de en helhet som utgår från tanken att språket öppnar för nya perspektiv och gör världen begriplig, samtidigt som det främjar personlig utveckling och bereder eleverna för livslångt lärande, yrkesverksamhet och samhällsliv. Med avseende på litteratur utvecklar syftesformuleringen ytterligare sitt resonemang:

Undervisningen i svenska ska sträva efter att eleverna utvecklar lust och förmåga att läsa skönlitteratur från olika tider och kulturer, så att de blir förtrogna med olika författarskap och genrer och stimuleras till att söka sig till skönlitteraturen som en källa till kunskap och glädje. Skönlitteraturen skall bidra till att göra eleverna förtrogna med demokratiska, humanistiska och etiska värden. Den skall utveckla deras förmåga att sätta in sig själva i ett kulturellt och historiskt sammanhang. På så sätt skall eleverna få möjlighet att fördjupa såväl sin förståelse för människor från andra kulturer och andra levnadsförhållanden som sin förmåga att reflektera över och förstå förändringar i kultur och samhälle.¹⁰⁰

Hittills iscensätts inte begreppen fakta eller färdighet; även om de förvisso ligger implicit i såväl förmåga som kunskap. Istället är det förståelse och förtrogenhet som skrivs

⁹⁸ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 11.

⁹⁹ *ibid.* s. 11.

¹⁰⁰ *ibid.* s. 35.

fram. Det litteraturhistoriska innehållet går ifrån den tidigare kronologiska inriktningen från Supplement 80, mot ett mer inriktat kontextualiserande studium. Kunskap bibehåller dock läroplanens mer allmänna betydelse. Förmåga verkar här få betydelsen "tillämpad kunskap", vilket ligger nära förtrogenhet, men som till skillnad från förtrogenheten inte har samma osynliga karaktär.

Det enda sammanhang där ordet fakta används är i ett kortare stycke om inläring: "För att främja inläringen behöver eleverna få kunskap om de teorier och fakta som finns om läs- och skrivinläring, talekonsten och konsten att lyssna."¹⁰¹ I sin korthet är det svårt att utröna något mer om vad dessa fakta skulle kunna innebära. Den återkommer inte senare i kursplanernas mål. Dessa tar visserligen upp skrivande, talande och lyssnande, men då i termer av färdigheter eller förmågor.

I och med kursutformningen är inte svenskämnet i Lpf94 konstruerat som ett sammanhållet ämne, utan delat i två kurser, med egna målformuleringar: "Svenska A: Språket och människan" och "Svenska B: Språk – litteratur – samhälle", där den förra utgör ett förkunskapskrav för den senare, och det ligger därmed en tydlig progressionstanke i svenskämnet, även om den i och med uppdelningen i olika syften och mål inte är lika flexibel som i tidigare kursplaner. Båda kurser utgör kärnkurser i samtliga nationella program.

Svenska A har ett upplägg som tar utgångspunkt i den enskilde elevens förmågor:

Kursen skall öka elevernas tilltro till den egna språkliga förmågan. Denna skall i olika arbets- och kommunikationsformer utvecklas till ett allt bättre redskap för tänkande och lärande genom att eleverna bereds tillfälle att arbeta med språket och litteraturen på ett undersökande och experimenterande sätt.

Litteraturläsning skall vara en källa till kunskap och personlig utveckling och bilda utgångspunkt för samtal och skrivande.¹⁰²

Var gränsen går mellan strävansmål och mål att uppnå är svårt att urskilja i de generella målbeskrivningarna. Varje kursbeskrivning innehåller dock en punktlista med vart eleverna ska ha nått efter avslutad kurs. I Svenska A står det att elever ska "kunna formulera egna tankar, iakttagelser och jämförelser vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer"¹⁰³, vilket röjer ett visst litteraturhistoriskt perspektiv, men det är ändå läsförmågan och det värderande tänkandet som står i centrum. Litteraturläsning blir i denna kurs en omständighet där läsförmågan kan få tillfälle att utvecklas. De till detta mål formulerade kriterierna för betyget väl godkänd lyder som följer:

¹⁰¹ *ibid.*

¹⁰² *ibid.* s. 36.

¹⁰³ *ibid.*

Eleven känner till några viktiga litterära termer och berättarteknikens grunder för att självständigt kunna göra iakttagelser och jämförelser vid läsning av litteratur.

Eleven sätter sina kunskaper och erfarenheter i relation till den litteratur som läses och gör därvid egna reflektioner över innehåll och form.¹⁰⁴

Citatet är taget från programmaterialet till det samhällsvetenskapliga programmet, men i och med omstruktureringen av programmen i denna läroplan så är betygskriterierna de samma för samtliga program.¹⁰⁵ Vad betygskriterierna visar är att litteraturstudiet är inriktat mot sådana kunskapsformer som i läroplanens övergripande del går under "förståelse", det vill säga tillämpning av begrepp, och i detta fall "litteraturvetenskapliga" eller formella begrepp som underlättar läsningen av litterära verk.

I Svenska B träder litteraturen som studieobjekt tydligare fram. Skrivandet och det självständiga tänkandet i Svenska A byggs visserligen vidare, i och med att denna andra kurs tar steget vidare mot mer analytiska arbetsformer, som förutsätter bland annat sökning och bearbetning av material. Ett historiskt perspektiv på litteratur och språk blir gällande, där båda två studeras i sitt sammanhang: "[Eleven] skall tillägna sig kunskaper om hur språket och litteraturen avspeglar samhället och kulturen. Ett historiskt perspektiv i studierna skall ge kunskap om liv och tänkande i det förflutna, samtidigt som kunskapen om nuet därigenom skall få djup och bredd."¹⁰⁶ Detta mål konkretiseras ytterligare i vad eleven skall ha uppnått vid avslutad kurs. Hen ska, bland annat:

ha läst och behandlat centrala svenska, nordiska och internationella litterära verk,

ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer förr och nu, med särskild tonvikt på 1900-talets litteratur och idéutveckling,

kunna jämföra och se samband mellan texter från olika tider och kulturer samt i tal och skrift kunna formulera intryck och iakttagelser i samband med läsningen,

kunna analysera och samtala om budskap i texter av olika slag i olika medier för att kritiskt granska och bedöma deras innehåll och syfte, [...]

känna till viktiga genrer och litteraturvetenskapliga begrepp som har betydelse för tolkning, granskning och analys av texter i olika medier, [...]¹⁰⁷

Med undantag för att "ha läst" – vilket är mer av en händelse än en egenskap hos eleven – så finner vi här tre typer av kunskapsbegrepp: *kunskap om någonting*, *att kunna göra något* och *att känna till något*. Den sista torde kunna föras in under den

¹⁰⁴ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Stockholm; CE Fritzes AB, 1992 (2. uppl.), s. 79f.

¹⁰⁵ Skolverket, *Byggprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, Stockholm; CE Fritzes AB, 1992 (2. uppl.), s. 192f.

¹⁰⁶ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 36.

¹⁰⁷ *ibid.*

första, även om "att känna till viktiga genrer och litteraturvetenskapliga begrepp" är något som ska tillämpas i läsningen av litteratur.

Dessa mål är inte lika lätta att reducera till läroplanens fyra kunskapsformer, vilket bekräftar påpekandet att undervisningens kunskapsinnehåll inte kan reduceras till en enskild av dem, utan att de istället går in i varandra för att bilda andra kunskapsbegrepp. Tidigare i detta kapitel har begreppen *förmåga* och *kunskap* använts med bakgrund i kursplanen, och motsvarar då *att kunna göra något* och *kunskap om någonting*. Deras tendens att gå in i varandra och samverka i målformuleringarna kan tolkas antingen som en terminologisk strömlinjeformning av läroplanens kunskapsformer, eller att kursplanen inte är förankrad i läroplanens formuleringar.

Det är snarare till läroplanens strävansmål som kursplanens mål ankopplar. Vikten av att kunna analysera, att se samband och att kunna kritiskt granska lyfts till exempel fram på ett antal platser i kursplanen och motsvarar tämligen väl de mål som framhåller vikten av att "överblicka större kunskapsfält och [utveckla] en analytisk förmåga och [närma] sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka"¹⁰⁸. För ett godkänt betyg i Svenska B krävs dock bara att eleven kan diskutera "innehåll, gestalter, bärande tankar och tidstypiska drag"¹⁰⁹. Analys och självständigt tänkande är istället ett krav först för betyget väl godkänd, så väl som tillämpning av litteraturvetenskapliga begrepp och en reflektion över litteraturens "giltighet för vår egen tid."¹¹⁰

Vare sig det gäller att diskutera eller att analysera så leder målstyrningen i Lpf94 att litteraturen uttryckligen blir en omständighet där olika förmågor sätts i spel i form av muntliga eller skriftliga uttryck.

Avslutningsvis bör det nämnas att en tredje svenskakurs erbjöds som tillval: Svenska C – Skriftlig och muntlig kommunikation. Denna kurs är dock, vilket dess namn indikerar, helt inriktad mot de kommunikativa färdigheterna skriva och tala, och innehåller inga målformuleringar angående litteraturstudium.¹¹¹

2000: nya kursplaner, fler kurser, fler kriterier

Analysförmåga fortsätter att vara en framstående komponent i svenskämnet även i den nya kursplan som kommer 2000 men till skillnad från i kursplanen från 1994, så är det inte dess värde just för ett framtida yrkesliv den framhålls:

¹⁰⁸ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 11.

¹⁰⁹ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, s. 81.

¹¹⁰ *ibid.*

¹¹¹ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*, s. 143.

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande. Den syftar vidare till att bidra till framgång i studierna och förmågan att kommunicera med andra.

[...]

Den kulturella identiteten uttrycks bl. a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och ge personlig utveckling. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter.¹¹²

Svenskämnet får här en annan riktning än i den sex år äldre kursplanen. Personlig utveckling är visserligen ingenting nytt, men detta är första gången det omtalas i ett sammanhang av att stå i relation till en kulturell identitet. Denna identitet bör dock inte förstås allt för singulärt – som ett färdigt och rakt nedärvt paket av värden från tidigare generationer – utan är snarare ett uttryck för hur olika kulturella uttryck tar plats i världen i form av kulturarv, något som eleven med utgångspunkt i egna erfarenheter och studier bland annat kan ta ställning till. Svenskämnets kritiska karaktär bibehålls alltså från tidigare kursplaner, men får här också existentiella konsekvenser. Således formuleras syftet med Svenska A, med avseende på litteraturen: "Läsning för lust och glädje, för självkännedom och för att finna det allmänmänskliga och allmängiltiga under olika tider ingår i kursen."¹¹³ Blicken riktas mot elevens läsupplevelse, och dennes personliga gagn. Till skillnad från 1994 års kursplan gör läslusten en återkomst.

Svenska B ser i mångt och mycket likadan ut som i den tidigare kursplanen, vilket också gäller för den även här förekommande kursen Svenska C.¹¹⁴

En nyhet som tillkommer 2000 är den på litteratur inriktade kursen Litteratur och litteraturvetenskap; en kurs som ingick i det samhällsvetenskapliga programmets kulturinriktning. Detta är en fördjupningskurs som behandlar litteraturen i studieförberedande riktning och innefattar sådant som litteraturens form och funktion; grunderna i litteraturvetenskaplig metod; epokbegreppet; olika litteraturvetenskapliga perspektiv; samt litteraturkritik och läsning av enklare litteraturteoretiska texter. Även värdering av litteratur utgör en del av kursen, samt det historiska perspektiv där litteraturen förstås i sitt samtida sammanhang. Detta är första gången som litteraturstudiet lyfts ut ur det allmänna ämnessammanhang som svenskan tidigare har utgjort.¹¹⁵

¹¹² Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer Gy2000:16*, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, 2000, s. 171.

¹¹³ *ibid.* s. 173.

¹¹⁴ *ibid.* s. 181ff.

¹¹⁵ *ibid.* s. 174f.

Skönlitteratur i Lpf94 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv

Trots att det i 1994 års läroplan formuleras en kunskapssyn – konkretiserad genom de fyra begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – så är inte denna syn tydligt framträdande i kursplanerna, i och med att de oftare sätter andra begrepp i spel. Kunskap och förmåga är sådana begrepp, vilka inkluderar en del av läroplanens begrepp, men förskjuter deras betydelser. Dessa motsvarar snarare två kategorier i form av "kunskaper om något" och "att kunna gör någonting." Av dessa skulle en kunna tänka sig att den senare motsvarar färdighet, men det är just ordet förmåga som används.

De kunskapsbegrepp, som läro- och kursplanen från 1994 därmed kan sägas ge uttryck för motsvarar till stor del de som vi lyckades läsa ut ur Lgy70, nämligen förmåga, kunskap, vilka samverkar med eller strävar mot det som vi tidigare kallade personlig utveckling, men här skrivs ut.

Kopplingen mellan läroplanens kunskapsbegrepp och kursplanens motsvarande konceptioner förefaller inte helt självklar, utan måste finnas genom omvägar. Istället för att iscensätta de kunskapsbegrepp som står att finna i läroplanen, så får kunskap i kursplanen sin innebörd genom den kontext som kursplanen utgör i avgränsad form, det vill säga att den tillhandahåller tillräckligt många utsagor om kunskap och tillämpning av dessa för att definitioner ska kunna upprättas internt. Samverkan mellan ämnesövergripande mål och mål i de olika kurser skapar en bild av vilken typ av kunskap litteraturstudier är tänkta att leda till eller arbeta utefter.

I och med indelningen i en kurs A och en kurs B i svenska ser vi också hur litteraturstudiet utformas på två sätt. I och med kursindelningen kan vi också förstå att denna indelning motsvarar en progression inom ämnet.

I Svenska A läggs vikten vid att stärka elevens tilltro till den egna förmågan, och utveckla dennes läsförmåga, såväl som att uttrycka sig i skrift och tal. Även om det finns en ansats till värderande tänkande, så är ämnet framförallt inriktat mot olika typer av förmågor. Det analytiska tänkandet och historiska studiet lyfts istället upp i Svenska B.

Steget från att bygga upp den enskilde elevens förmåga i början av studiegången till mer abstrakt arbete med litteratur som studieobjekt känner vi igen från kursplanerna i Lgy70. Här förstärks dock den socialiserande aspekten av studiet. Genom litteraturstudiet, som nu blir en del av samtliga program på gymnasiet, avses eleven bli "förtrogna med demokratiska, humanistiska och etiska värden"¹¹⁶ genom förmågan att kunna placera sig själva i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Detta sker dock samtidigt som själva innehållet i litteraturstudiet inte skrivs ut lika tydligt. De för Lgy70 olika gällande kursplanerna hade det gemensamt att de hade en relativt utförlig genomgång av hur det litterära stoffet skulle ordnas kronologiskt, samt hur det skulle prioriteras. I Lpf94 är det enda vägledande målet att den litteraturhistoriska undervisningen ska ägna särskild koncentration åt 1900-talet, och utrymmet för att planera undervisningen utefter den lokala

¹¹⁶ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*, s. 35.

skolans och den enskilda elevgruppens behov ökar. I och med Lpf94 kan vi alltså se att den tidigare framträdande rationalistiska kunskapssynen tar ännu ett steg tillbaka för en mer humanistisk.

Litteraturstudiets gagn för den enskilde elevens personliga utveckling intensifieras i och med den kursplan som kommer 2000. Här skrivs till exempel läslust in igen. Den mest anmärkningsvärda förändringen är dock att litteraturdelen av svenskakämnet blir en scen för kritisk reflektion kring kulturarv och ställningstagande till kulturell identitet, vilket ska leda till "mognad och personlig utveckling".¹¹⁷ Den "personliga utveckling" som vi tidigare kunde skönja i kursplanen från 1994 hade kopplingar till att främja elevens individuella utveckling, medan den vi här kan se kopplar mognaden till en förmåga att förhålla sig kritiskt till större kulturella strukturer och att finna det allmänmänskliga i litteraturen. Det är frestande att kategorisera denna syn på litteraturstudiet som rekonstruktionistisk, men i och med att begreppet "kulturarv" inte förtydligas så kan vi inte hävda att någon kritisk diskurs i mer radikal betydelse tillämpas. Det torde dock gå att hävda att detta kan tolkas som ännu ett steg ifrån en traditionell rationalistisk kunskapssyn.

Utöver detta så intensifieras i denna kursplan värdet av vad som skulle kunna kallas självrealisering, vilket placerar den tydligare i en humanistisk kunskapssyn, som blir förhärskande i och med att de rationalistiska dragen blir mindre framträdande, såväl som att de berörda kurserna gäller samtliga elever på de nationella programmen.

Läroplan för gymnasieskolan 2011

Styrdokumentet utformning – från målstyrning till kunskapskrav

Steget från Lpf94 till Lgy11 är inte stort. De allmänna riktlinjerna är mer eller mindre desamma. Den främsta nyheten är att digitaliseringens inverkar på hur information förmedlas i ett föränderligt samhälle lyfts fram.¹¹⁸ Även en anpassning av gymnasieskolans värdegrund står att finna, där den söker gå en allt ökande internationalisering till möte:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet

¹¹⁷ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer Gy2000:16*, s. 171.

¹¹⁸ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket, 2011, s. 6.

som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.¹¹⁹

Begreppet identitet framträder här som ett mål med det kulturellt inriktade studiet inom svenskaämnet. "Medvetenhet om och delaktighet i det gemensamma kulturarvet" framstår som en utgångspunkt eller grund för att kunna orientera sig i sin samtid, såväl lokalt som globalt. Här verkar det finnas en förhoppning om att en insikt i det svenska kulturarvet ska leda till abstrakta förmågor för att relatera till människor som inte delar detta arv. Det framgår dock inte vad som ingår i detta kulturarv.

I övrigt är de flesta skillnader som går att skönja snarare av syntaktisk karaktär än semantisk. De fyra kunskapsformer som formulerades i Lpf94 – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – utgör även grunden för Lgy11:s kunskapssyn. Avsnittet "Kunskaper och lärande" är nästan ordagrant identiskt med motsvarande avsnitt i Lpf94. Den uttalade distinktionen mellan strävansmål och mål att uppnå förkommer dock inte. Läroplanens kunskapsmål för samman de två kategorierna under en gemensam rubrik: "Mål."

Det tidigare strävansmålet att eleven skulle kunna "formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden, och lösa praktiska problem och arbetsuppgifter"¹²⁰ kvarstår, men faller nu inom samma åtaganderamar som målet att eleven ska kunna "söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje"¹²¹ och "hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden."¹²²

Litteraturstudium i kursplanerna

Varken glädje eller "känsla för estetiska värden" skrivs dock ut i ämnesplanen för svenska. Denna aspekt av ämnet omnämns dock i en mening i ämnets kommentarmaterial som berättar att svenskämnet ska "stimulera elevernas lust att läsa, utmana dem till nya tankesätt och öppna nya perspektiv".¹²³ I själva ämnessammanfattningen framstår dock litteraturstudium snarare som ett sätt att lära sig orientera sig i omvärlden:

¹¹⁹ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 5.

¹²⁰ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 9; och Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolorna*, s. 11.

¹²¹ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 9

¹²² *ibid.*

¹²³ Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska*, https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf (Hämtad: 2020-05-24).

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.¹²⁴

Häri kan vi skönja sådana förmågor som analys, reflektion och kritiskt tänkande, men det är självinsikt och förståelse som bildar ett nav för studiet. Som mål betraktat visar sig detta dock bli svårt att formulera, utan verkar tvingas gå vägen genom andra typer av kunskapskategorier. I det följande kan vi se att det eleven ska utveckla under kursernas gång snarare formuleras i termer av "kunskap om" och "förmåga att":

4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
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.¹²⁵

Målen är tagna från den övergripande ämnesbeskrivningen, som formulerar mål för ämnet som helhet. Av de totalt nio till antalet är det dessa fyra som har mest bäring på litteraturstudiet. Inget av dess mål utesluter att förståelse och självinsikt är möjligt, men i och med de språkliga manövrer som fordras för att omformulera syfte till mål, så framstår det snarare som att förståelse och självinsikt är vidare konsekvenser av undervisningen, snarare än direkta resultat av den.

Det bör också anmärkas att detta är första gången som ett genusperspektiv skrivs ut i kursplanen.

Kurserna som ingår i svenskämnet är: Svenska 1-3, Litteratur, Retorik och Skrivande. Av dessa är det de första tre som behandlar samtliga av ämnets mål. Av uppenbara skäl så är de tre senare mer inriktade på olika delar av ämnet. De för litteratur angelägna mål som nämndes här ovan utgör grunden för litteraturstudiet i samtliga kurser, med undantag för Retorik och Skrivande.

I kursplanerna från 2011 återfinns ingen för de enskilda kurserna särskild syftesbeskrivning. Kursplanens text är betydligt mer återhållsam i omfattning än tidigare kursplaner. Likt tidigare kurser finns här en generell syftesbeskrivning, men till stor del är kurspla-

¹²⁴ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, s. 160.

¹²⁵ *ibid.*

nerna utformade som punktlister, vilka innefattar rena sakpåståenden om vad som ingår i kursen och uppmaningar om vilka uttryck detta innehåll ska ta sig i form av arbetsprodukter.

Kursen formuleras i form av en kombination av å ena sidan förankring i ämnets övergripande syfte ("Centralt innehåll") och å andra kunskapskrav, det som i Lpf94 gick under benämningen betygskriterier. För Svenska 1 formuleras innehållet som "[skönlitteratur], författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer"¹²⁶ och "[centrala] motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier."¹²⁷ Detta säger oss inget direkt om tillämpning eller vart det syftar, utan utgör snarare undervisningens stoff. För den typen av insikt måste vi vända oss till kunskapskraven. För betyget C i Svenska 1 fordras till exempel att eleven kan:

översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp.** Dessutom kan eleven **utförligt** redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet.¹²⁸

Litteraturdelen i Svenska 1 är till synes inriktad mot litteraturstudiet som underlag för läsförmåga, och därtill kopplad textförståelse och reflektion som är grundad i berättartekniska och stilistiska begrepp. Vi kan alltså här tala om tillämpning av en särskild läsart.

Svenska 2 fördjupar litteraturläsningen genom att introducera "centrala litteraturvetenskapliga begrepp" och att ålägga ett historiskt perspektiv på litteraturen:

Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.¹²⁹

Till skillnad från tidigare litteraturhistoriskt inriktade studier sker dock inget utförligare stoffurval med utgångspunkt i kronologi, än "olika tider" och epoker. Den uttalade geografiska bredden i Svenska 1 försvinner. Vi känner dock igen den samhälleliga och idéhistoriska kopplingen från litteraturhistoriska element i tidigare kurser. Här läggs

¹²⁶ ibid. s. 162.

¹²⁷ ibid.

¹²⁸ ibid. s. 163.

¹²⁹ ibid. s. 169.

vikt vid diskussion, snarare än reflektion, och vänder därmed på följden från 2000 års kursplan i Svenska B:

Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på **litterära verkningsmedel** och diskuterar **utförligt hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden** och idéströmningar i samhället.¹³⁰

Här ser vi att kursen siktar mot en förmåga att tillämpa begrepp, såväl formella som litteraturhistoriska, och förankrar därmed kursen inom vad vi tidigare har benämnt som förståelse, om än med en klar vikt mot tillämpning av dessa begrepp. Det går att tänka sig att de arbetsformer som detta förutsätter också är vägledande för stoffurval, även om något sådant aldrig i konkreta termer får uttryck i kursplanen så här långt. I och med att det kronologiska perspektivet har försvunnit finner vi inte heller här en explicit riktning mot historisk orientering, vilket snarare ligger implicit i begreppet "förhållanden och idéströmningar i samhället." Skillnaden i innebörd är dock marginell.

Även i den tredje svenskakursen ingår litteratur i kursens mål, i form av: "Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg."¹³¹ Vi kan nu skönja en utvecklingslinje från reflektion, via diskussion, till analys. Vad analys innebär förtydligas vidare i kunskapskravet för betyget C:

Eleven kan göra en fördjupad och **utförlig textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven **med viss säkerhet** litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom **väl valda** belägg från texterna.¹³²

Vad innehållet beträffar så är tema- och genrebegreppen nytillskott, även om de självfallet kan räknas in under "centrala litteraturvetenskapliga begrepp" från Svenska 2.

Utöver detta så finns det inte särskilt mycket mer att anmärka på. Svenska 1, 2 och 3 är de svenskakurser som är gemensamma för samtliga nationella gymnasieprogram, även om de alla inte nödvändigtvis ingår i de olika programmens grundutbud av kurser. Det samhällsvetenskapliga programmet innehåller till exempel samtliga kurser,¹³³ medan

¹³⁰ ibid. s. 170.

¹³¹ ibid. s. 176.

¹³² ibid. s. 177.

¹³³ Skolverket, *Samhällsvetenskapsprogrammet – Programstruktur (Lgy11)*: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen> (Hämtad: 2020-05-21).

bygg- och anläggningsprogrammet enbart har Svenska 1 som krav, med Svenska 2 som möjlig fördjupning.¹³⁴ Här ska det samtidigt påpekas att skolans organisation öppnar för vissa lokala variationer.

Kursen Litteratur har inte berörts närmare här av ett särskilt skäl: den tillhör inte de kurser inom svenskämnet som är gemensamma. Likt kursen Litteratur och litteraturvetenskap i den reviderade ämnesbeskrivning från 2000, är den en perifer företeelse. Den erbjuds som fördjupningskurs inom det humanistiska programmets kulturinriktning.¹³⁵ För att undvika risken att falla ner i kaninhålet kommer denna kursplan därför inte att behandlas närmare här. Några anmärkningar bör dock göras vad gäller kursens innehåll. För det första dyker här några begrepp med bäring för akademisk litteraturvetenskapliga upp för första gången: postkolonialism, feminism och komparativt perspektiv. För det andra så kan vi se att det är hit som det för tidigare kursplaner angelägna målet att värdera litteratur har förskjutits: "Olika grunder för tolkning och värdering av skönlitteratur, dvs. vilka perspektiv man intar, vilka frågor man ställer och hur man kan argumentera för olika tolkningar, dels för värdering av skönlitteratur."¹³⁶ Detta ligger visserligen närmare litteraturkritikens område än den personliga värderingens, men närmare en sådan än detta kommer vi inte i denna läroplan.

Skönlitteratur i Lgy11 ur ett läroplansteoretiskt perspektiv

I och med att längden på Lgy11 är ännu kortare än Lpf94 så är det inte konstigt att frånvaron av ett mångfacetterat kunskapsbegrepp i stil med det i Lgy70 är frånvarande; här varken finns eller ges utrymme för att låta kunskap utvecklas inom sitt textuella sammanhang. Kursplanstexternas begränsade omfång och korta formuleringar ger helt enkelt inte en lika fördjupad bild av hur kunskapsbegrepp av olika slag påverkar kursplanstexternas innehåll, som i tidigare kursplaner.

Till skillnad från tidigare kursplaner så blir det kunskapsbegrepp som konstrueras utefter denna läroplan mer avhängigt textens utformning och hur den är tänkt att läsas. Ämnets syfte, dess innehåll och dess kunskapskrav lockar till en hierarkisk läsning, där en börjar uppifrån och går neråt – men det är snarare i samråd med varandra de ska fungera, som underlag för utformning av undervisningen.¹³⁷ På så sätt lämpar sig en her-

¹³⁴ Skolverket, *Bygg- och anläggningsprogrammet – Programstruktur (Lgy11)*: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program> (Hämtad: – 202-05-21).

¹³⁵ Skolverket, *Programstruktur – Humanistiska programmet (Lgy11)*: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program> (Hämtad: 2020-05-21).

¹³⁶ Skolverket, *Ämne – Svenska*: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne> (Hämtad: 2020-05-21), s. 12.

¹³⁷ Skolverket, *Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna*, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna> (Hämtad 2020-05-24).

meneutisk läsning väl som praktisk vägledare i det didaktiska arbetet, även om det saknas en central punkt att förankra detta arbete i.

Vare sig syfte, innehåll eller kunskapskrav föregår något av de andra, vilket innebär en utmaning i tolkningsarbetet så som det ser ut i denna uppsats. I föregående avsnitt, och kapitlen dessförinnan, så har litteratur som innehåll väglett detta tolkningsarbete och även till stor del här. Detta har dock lett till att beskrivningen inte med lätthet kan organiseras efter de kunskapssyner vi har hämtat från läroplansteorin och samtidigt bibehålla en enhetlig bild av litteraturstudiet. Det är oundvikligt att den bild vi målar av litteraturstudiet genom att tillämpa begrepp som humanism, rationalism, social effektivitet och rekonstruktionism, blir något annat än fragmenterad.

Den akademiska rationalismen utgör dock den kunskapssyn som har minst inverkan på utformningen av litteraturstudiet. Svenskämnet har visserligen haft en likartad utformning rent innehållsmässigt sedan Lgy70, och även svenskan i Lgy11 innehåller till stor del samma moment som tidigare ämnesplaner; skrivande, muntlig framställning, litteratur, språksociologi och skandinaviska språk. Förlitan att det traditionella stoffet skulle räcka som motiv för ämnet har dock försvunnit sedan länge, och rationalismen har fått kompletteras med ytterligare kunskapssyner. Kunskapssyner som har tagit överhanden.

För litteraturdelens skull har de två främsta sådana syner varit den som utgår från social effektivitet, samt den humanistiskt och individuellt elevfokuserade. I fallet Lgy11 så tar sig humanismen framför allt genom kravet på att anpassa undervisningen efter eleven och elevgruppen, vilket är en anledning till att inga riktlinjer ges för vilka skönlitterära verk eller särskilda författarskap som ska läsas.

Om vi följer litteraturstudiets progression genom de tre gemensamma svenskakurserna märker vi att denna delvis är motiverad utefter innehåll – som i fallet Svenska 2 och det historieinriktade studiet – men framförallt efter förmåga. Det går att skönja en typ av rörelse från läsningsinriktad personlig reflektion med "det allmänmänskliga i tid och rum" som nav, vidare till samhällsinriktad diskussion och tills slut litteraturvetenskaplig analys. Av dessa tre steg så är det för övrigt den sista "etappen" som räknas som högskoleförberedande.¹³⁸

I och med att kunskapskraven är utformade efter just förmågor, snarare än till exempel förståelse, så börjar det bli rimligt att påstå att denna ämnesplan utgår från en social effektivitetstanke, snarare än en humanistisk. Det verkar som att det är kunskap i form av uttryck, snarare än inre kvaliteter, som premieras. Det ligger dock i kunskapskravens natur att formuleras i termer av produkt, snarare än kvalitet, i och med att de i grund och botten tjänar till mätande av kunskap. Läroplanens överordnade mål är fortfarande formulerade i termer av insikt och förståelse. Aktionsart är alltså inte nödvändigtvis en tillräcklig faktor för att kategorisera en övergripande kunskapssyn i detta fall. Vi måste tillföra något ytterligare.

¹³⁸ Skolverket, *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska*.

Innehållet i kurserna bestäms i öppna ordalag, med ambitionen att det ska vara formbart efter undervisningssituationens behov. Som vi har sett så finns det dock vissa skillnader mellan de olika kurserna med avseende på detta. Först bör det påpekas att litteratur är närvarande som moment i samtliga gemensamma svenskakurser. Litteraturen får dock fylla olika roller, vilket vi redan har berört här ovan i form av förmågornas progression över de olika kursnivåerna.

Att "se det allmänmänskliga i tid och rum" är ett specifikt mål för Svenska 1 framgår endast av kommentardelen, även om det är ett övergripande syfte med ämnet som helhet. I jämförelse med kursens mål är dock detta syfte i det närmaste en abstraktion av kursens centrala innehåll och kunskapskrav, som istället lägger vikt vid förmågan att se samband mellan litterära temata och motiv. Syftet med denna kurs synes ha mer med läsfärdighet, om än informerad av viss begreppslig förståelse, att göra.

Litteraturstudiets bredd inom ramarna för Svenska 2 är betydligt större, även om samhällsperspektivet är rådande, ett perspektiv som är informerat av idéhistoria. Det kanske snarare är här som "det allmänmänskliga i tid och rum" blir ett mer realistiskt mål. Svenska 3 i sin tur höjer visserligen nivån på vad som förväntas av en läsning, men i och med att denna eftersträvar en "textnära" analys, så blir inte längre det större samhällsliga sammanhanget lika framträdande som mål för litteraturstudiet. Istället handlar litteraturstudiet om att kunna motivera sina påståenden och argumentera för sin sak.

Det borde alltså gå att hävda att av de tre svenskakurserna så är det bara en som faktiskt, uttryckligen och direkt strävar emot det övergripande syftet att "se det särskiljande och allmänmänskliga i tid och rum". I övriga fall har vi att göra med litteraturstudium som är mer inriktade på dess metodiska aspekt; att läsa skönlitterära texter med utgångspunkt i litterära begrepp.

Det humanistiska drag som går att skönja i ämnesplanens övergripande del, självinsikt, står inte att finna i kursplanens innehåll eller kunskapskravens formuleringar. Det går dock att hävda att dessa riktar sig mot "att utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv". Detta tänkande är dock förbundet i arbetsformerna. Att reflektera, att diskutera, att analysera. Alltid med utgångspunkt i begrepp. Det fria och undersökande – för att inte glömma det lustfyllda – som implicit ligger i det humanistiska perspektivet kan därför inte sägas vara närvarande i dessa kursplaner. Även om urvalet av stoff är fritt för de enskilda lärarna och eleverna att genomföra, så är arbetsformerna styrda genom kunskapskraven. Här uppstår en spänning mellan förståelse i mer allmän och personlig bemärkelse, och tillämpad förståelse utefter givna ramar. Var går gränsen mot färdighet i det senare fallet? Överlag synes de värden som litteraturstudiet tidigare har strävat mot inte vara lika framträdande som i tidigare kursplaner.

Målstyrningen av innehållet i svenskaämnet synes öka kraven på givna ramar för hur ett moment ska avhandlas i form av förväntad produkt av ett rätt så snävt slag. Oberoende av kursnivå så ligger förväntan hela tiden på produktion av olika former av diskursiva texter – det vill säga överläggande och argumenterande. Här hade en diskussion om

möjliga alternativa arbetsformer kunnat aktualiseras, men vi får nöja oss med att konstatera att litteraturstudiet enligt Lgy11 har klara drag åt det instrumentella.

Avslutande diskussion

Vi kan nu konstatera att kunskapsbegrepp i singularis har varit en vansklig utgångspunkt vid behandlingen av litteraturstudiet i den svenska gymnasieskolan sedan 1970. Syftet med detta moment har nämligen aldrig varit singularit. Det dröjer dessutom ändå till 1994 innan en aktiv ansats tas för att på något sätt definiera vad kunskap är.

Före denna läroplan så förekommer kunskap som begrepp med en självklarhet, med en till synes given stabil betydelse. En närläsning visar visserligen att denna betydelse inte är stabil, men frånvaron av överläggningar om betydelsen tyder på att någon osäkerhet inte finns. Denna närläsning har visat att kunskap kan ta olika innebörd i olika sammanhang.

I 1970 års läroplan, med tillhörande kursplaner, visar det sig att kunskap kan delas upp i tre grupper: *kunskap*, *förståelse* och *färdighet*. Den första av dessa skulle vi idag kanske kalla fakta eller sakinnehåll; den andra orienteringsförmåga och den tredje tillämpning. Dessa utgör såväl undervisningens innehåll som mål.

I denna uppsats har olika begrepp från läroplansteorin använts för att konkretisera innehållet i läro-, ämnes- och kursplanerna i form av olika typer av kunskapsyner hämtade från Deng och Luke. Vad gäller 1970 års läroplan med senare supplement så konstaterades det att litteraturstudiet genomgick en utveckling från ett rationalistiskt konstruerat ämne och ett humanistiskt under den tid då olika kursplaner gällde för olika linjer, till en syntes av de två i och med 1982 års nya kursplan, som upplöste indelningen efter linje.

Den humanistiska aspekten av ämnet var framför allt kännetecknad av hur nära litteraturstudiet låg läroplanens övergripande värderingar och normer, vilka i kursplanen fick uttryck genom att stor vikt lades vid vad vi här benämnde *personlig utveckling*. Denna utveckling förstods i termer av mognad, men också läslust och vilja till fortsatt läsning.

I 1980-talets svenskaämne riktades blicken i litteraturstudiet bort från den enskile elevens personliga gagn utåt mot omvärlden. Litteraturen fick här karaktären av kunskapskälla; ett fönster mot omvärlden och andra tider. Studiet av litteratur skulle innebära en möjlighet att finna gemenskap med människor, oberoende av deras bakgrund.

I och med 1994 års läroplan gjorde kunskapsdiskussionen sin entré i styrdokumentet. Här lanserades begreppen *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. Dessa utgjorde samtliga olika aspekter av kunskap i stort, men som det menades aldrig kunde behandlas var för sig utan hela tiden samverkade. Därför kanske det inte är konstigt att dessa begrepp till stor del var frånvarande i kursplanen för svenska. Där används visserligen begreppet kunskap, ofta i kontrast med förmåga – vilka bildar ett begreppspar där de tidigare fyra begreppens betydelser delvis förskjuts; är förmåga en blandning av färdighet och förståelse, eller är det en typ av förtrogenhet? I denna läroplan ser att det begreppsliga avståndet mellan den allmänna och övergripande delen och kursplanernas

innehåll ökade. Konsekvensen av detta blev att kursplanen framstod som en självupprätthållande text, som bidrog med egna förklaringar och förtydliganden av de begreppen lanserade.

Det litteraturhistoriska studiet tjänade ett socialiserande syfte. Förmågan att placera sig själv i ett historiskt och kulturellt sammanhang skulle leda till att eleven fick en förtrogenhet med "humanistiska, etiska och demokratiska värden." Det steg som påbörjas i och med Supplement 80 fullbordas här, och det rationalistiska arv som låg i litteraturstudiet i 1970 års läroplan stiger definitivt i bakgrunden. Litteraturstudiet får en funktion som är bortom sig självt. Eftersom denna funktion är inriktad mot att bistå elevens i dess utveckling mot en god samhällsmedborgare ringades till slut redogörelsen för 1994 års kursplan i svenska av begreppet social effektivitet. Litteraturen i sig var inte målet; samhället var det.

Denna tendens finns kvar även i de nya kursplaner som kommer 2000. Här skiftar dock fokus aningen mot den enskilde eleven igen, och dennes individuella utveckling. Att i framtiden kunna delta i samhällslivet förutsätter inte här nödvändigtvis en förtrogenhet med olika typer av värden och normer, utan snarare en förmåga att tänka kritiskt. I litteraturstudiets fall så tar sig detta uttryck genom att reflektera kring kulturarv och ställningstagande till sin egen kulturella identitet. Vad som skulle kunna ingå i denna identitet framgår dock inte, vilket gör denna reflektion svår att kategorisera. Det är tänkbart att denna reflektion hade kunnat ta sig uttryck såväl som kritiskt ifrågasättande av normer i samhället, som mer konservativt upprätthållande. Båda dessa vägar blir möjliga i och med att Lpf94 inte för någon av de underordnade kursplanerna tillhandahåller en tydligare inringning av litteraturstudiets stoff än att 1900-talet ska ägnas särskild uppmärksamhet under det historiska studiet.

Såväl de kursplaner som ingår under Lgy 80 som de som ingår under Lpf94 konstruerar en progression inom litteraturstudiet som går från läsförmåga till orienteringsförmåga. De tidigare stegen i litteraturstudiet tillägnas arbete för att grundlägga möjligheten till förståelse hos eleven; att göra litteraturen tillgänglig. Detta byggs därefter på ytterligare genom att tillföra en historiskt orienterande nivå, som vi har sett kan fylla olika syften. I och med Lgy11 omformuleras dock denna progression i termer av uttryck för tankeverksamhet.

Ämnes- och kursplanerna för svenska i Lgy11 sprider ut de kunskapskategorier vi tidigare har behandlat på olika delar av styrdokumentet. Personlig utveckling ligger i ämnets syfte; kunskap eller fakta – beroende på hur vi väljer att benämna det – finner vi i ämnets innehåll, och i kunskapskraven dominerar färdigheter eller tillämpad förståelse – beroende på hur vi väljer att förstå dessa verksamheter. I detta sammanhang framstår kursernas centrala innehåll som omständigheter för att realisera ämnets syfte genom vissa särskilda praktiker, som formuleras i kunskapskraven. Eftersom det var svårt att avgöra om det var syftets värden eller förmågornas kvaliteter som i slutändan utgjorde litteraturstudiets mål, avstod vi från att kategorisera den dominerande kunskapsynen

enligt Deng och Lukes idealtyper. Kursplanens knapphändiga formuleringar gav oss inte tillräckligt mycket att gå på. Bristen på möjlighet till fördjupning fick oss att kategorisera litteraturstudiet som instrumentellt.

Om en bred, och oundvikligen förenklande, utvecklingslinje ska tecknas över svensk-ämnet litteraturstudium så blir det en bild av ett ämne som har gått från att vara ett rationalistiskt och humanistiskt kodat ämne med en litteratursyn som har varit i mångt och mycket essentialistisk; till att vara ett ämne som kännetecknats av social effektivitet med humanistiska inslag där litteraturen har fått tjäna ett instrumentellt syfte i egenskap av omständighet för att utveckla framförallt kritiskt tänkande med avseende på att kunna orientera sig i en värld av föränderliga och växande sociala sammanhang.

Slutord

Något enhetligt eller stabilt kunskapsbegrepp har inte kunnat uttolkas genom närläsning av styrdokumentet, vilket är föga förvånande. Det ligger i sakernas natur att kunskapsbegrepp fylls av olika innebörder beroende på i vilket sammanhang, och vilken tid, det framträder i. Dessa sammanhang har dock inte denna uppsats belyst i någon särskilt hög grad, då perspektivet hela tiden har varit omgärdat av texternas fysiska ramar, och befunnit sig på läroplanens programmatiska nivå hela tiden. En välvillig bedömning skulle mena att denna läsning har påvisat ett möjligt sätt att närma sig och behandla läro- och kursplaner i praktiken, både som historiskt objekt och som underlag för didaktisk reflektion.

En mer självklar bedömning skulle dock efterfråga ytterligare fördjupning och expandering av perspektivet. Det naturliga skulle vara att förhålla de kunskapssyner och kunskapsbegrepp som har påvisats i denna uppsats med såväl läroplanen institutionella nivå och de diskurser som har styrt utformningen av kursplanerna i svenska med särskild vikt på hur litteraturstudiet har prioriterats i förhållande till andra moment. Här skulle till exempel ett vidare perspektiv i stil med Carl-Henrik Adolfssons vara fruktbart. Istället för ekonomiska omständigheter och deras politiska implikationer så skulle ett litteratur-sociologiskt perspektiv rikta blickarna på hur läsvanor i samhället i stort hänger samman med undervisningen i litteratur, både som bakomliggande orsak och konsekvens. Utöver detta skulle en diskursanalytisk studie i stil med Martin Malmströms, där kulturella debatters inverkan på litteraturstudiet som eventuell prioritering i kursplanerna skulle kunna undersökas.

Utvecklingen av kunskapsbegreppen hade också kunnat ställas i relation till de mål, arbetsformer och innehåll som gäller för andra ämnen inom de människovetenskapliga disciplinerna. En komparativ studie av detta slag hade kunnat lyfta den rätt så begränsade undersökning som detta ändå är till en mer generell nivå.

Vad som har blivit tydligt i denna undersökning är att det i de svenska läroplanerna inte varit någon direkt brist på olika kunskapsuppfattningar. Inte ur ett begreppsligt perspek-

tiv, i alla fall. Begreppen har inte varit rigida, och i kombination med en flexibel syn på litteraturstudiets syfte har de kunna anpassa sig följsamt efter ett flertal olika behov, vare sig de är traditionellt akademiska, av social innebörd, eller för att möjliggöra självförverkliganden.

Vi har här sett att litteraturens värde har formulerats i olika typer av samhällelig nytta; vare sig det gäller att tillgodose individens mognad eller samhällets behov av tänkande medborgare. Som en underliggande ström har även drag av smakfostran funnits att skönja i styrdokumentet, men denna aspekt har blivit allt mer marginaliserad allt eftersom litteraturstudiet har rört sig mot det instrumentella.

Referenser

Primärkällor

- Läroplanskommittén, Skola för bildning (SOU 1992:94), Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.
- Skolverket, Byggprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer, Stockholm; CE Fritzes AB, 1992 (2. uppl.).
- Skolverket, Bygg- och anläggningsprogrammet – Programstruktur (Lgy11):
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program> (Hämtad: – 202-05-21).
- Skolverket, Humanistiska programmet – Programstruktur (Lgy11):
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program> (Hämtad: 2020-05-21).
- Skolverket, Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska,
https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Komentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf (Hämtad: 2020-05-24).
- Skolverket, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Stockholm: Skolverket, 2011.
- Skolverket, Samhällsvetenskapsprogrammet – Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer Gy2000:16, Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer, 2000.
- Skolverket, Samhällsvetenskapsprogrammet – program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer, Stockholm; CE Fritzes AB, 1992 (2. uppl.).
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, I Allmän del, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 2-årig ekonomisk linje, 2-årig social linje, 2-årig teknisk linje, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement: 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 22: Svenska för tre- och fyraåriga linjer, Stockholm: Liber Läromedel, 1975.
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, II Supplement 80: Svenska, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget, 1982.
- Skolöverstyrelsen, Läroplan för gymnasieskolan, III Planeringssupplement: Språkämnen – svenska, engelska, franska, tyska, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, 1970.
- Skolverket, Samhällsvetenskapsprogrammet – Programstruktur (Lgy11):
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen> (Hämtad: 2020-05-21).

- Skolverket, Så använder du läroplanen, examensmålen och ämnesplanerna, <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/sa-anvander-du-laroplanen-examensmalen-och-amnesplanerna> (Hämtad 2020-05-24).
- Utbildningsdepartementet, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Stockholm: Fritzes, 1994.

Sekundärkällor

- Adolfsson, Carl-Henrik, Kunskapsfrågan – En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer sedan 1960-talet och 2010-talet, Diss. Linnéuniversitetet, 2013.
- Lotta Bergman, Gymnasieskolans ämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser, Diss. Malmö Högskola, 2007.
- Tomas Englund, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 2005.
- Gadamer, Hans-Georg, *Sanning och metod – i urval*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB, 1997.
- Graeske, Caroline, Expanding Knowledge Gaps: The Function of Fictions in Teaching Materials after the 2011 Swedish High School Reform, *International Education Studies*, Vol. 9, nr. 4, 2016: s. 225-235.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per, *Vägar genom texten – Handbok i brukstextanalys*, Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Lundgren, Ulf P., Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori, Stockholm: Liber Förlag, 1983 (3 uppl.).
- Malmgren, Gun, Gymnasiekulturer – Lärare och elever om svenska och kultur, Diss. Lunds Universitet, 1992.
- Malmström, Martin, Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner, Diss. Lunds Universitet, 2017.
- Tengberg, Michael, Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan, Stockholm: Bruno Östlings Bokförlag Symposion, 2011.
- Wahlström, Ninni, *Läroplansteori och didaktik*, Lund: Gleerups.
- Wahlström, Ninni & Sundberg, Daniel, "Discursive institutionalism: towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum", *Journal of Education Policy*, Vol. 33 nr. 1, 2018, s. 163-183.
- Wikforss, Åsa, *Alternativa fakta – om kunskapen*, Stockholm: Fri Tanke förlag, 2017.
- Zongyi Deng & Allan Luke, "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects", *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (red. F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion), Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., 2008, E-bok.
- Per-Johan Ödman, Per-Johan, *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, Lund: Studentlitteratur, 2017.
- Utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna* (2019) [pdf]: <https://www.socialdemokraterna.se/download/18.1f5c787116e356cdd25a4c/1573213453963/Januariavtalet.pdf>. Hämtad 30 april 2020.