

Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner

Eva Hultin

THE SWEDISH UPPER SECONDARY SCHOOL REFORM AND THE TEACHING TRADITIONS OF THE SUBJECT SWEDISH. The article focuses how the present reform of the Swedish Upper Secondary School deals with the subject Swedish. Special attention is paid to the three dominating traditions of the subject Swedish: Swedish as a subject for Bildung, Swedish as a subject for proficiency, and Swedish as a subject based on experience. It is pointed out how these traditions historically originate from the teaching of Swedish within different school forms, and how they have survived various school reforms, and now co-exist within the same school form (the Upper secondary school). An argument is presented in the article on the necessity of taking these traditions into account when suggesting changes concerning the subject Swedish, which is not done in the report proposing the present school reform.

Keywords:

Så var det dags för att reformera gymnasieskolan igen. De flesta kommer väl ihåg hur det lät i början av 1990-talet inför att den nuvarande läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 94) skulle sjasättas. Då var den stora förändringen att alla gymnasieprogram, teoretiska såväl som praktiska, skulle bli treåriga och högskoleförberedande (jfr SOU 1992:94, s 287). Ämnena inom gymnasieskolans program delades in i två kategorier: kärnämnen, som är gemensamma för samtliga gymnasieprogram, och karaktärsämnen, som är specifika för de olika programmen. Vidare spaltades ämnena upp i olika kurser, där exempelvis Svenskämnets två först beskrivna kurser (Svenska A och Svenska B) fick statusen kärnämneskurser som skulle läsas av samtliga

Eva Hultin är FD i pedagogik vid Örebro universitet, 701 82 Örebro. E-post: eva.hultin@oru.se

gymnasieelever oavsett program. Retoriken var således glasklar. Det skulle inte spela någon roll om du som sextonåring valde att läsa på ett praktiskt program, för att exempelvis bli elektriker eller barnskötare, du skulle ändå få en grundläggande behörighet för att läsa vidare på högskolan genom dina studier på gymnasiet, vilket du fick genom att läsa samma kärnämnen som kompisarna på exempelvis det naturvetenskapliga programmet. Reformen var givetvis tänkt att motverka segregering utifrån exempelvis socio-ekonomiska faktorer.

Om retoriken var glasklar så blev utfallet av den reformen mer tveksam, åtminstone när det gäller ambitionen att skapa gemensamma ämneskurser för samtliga program med likvärdig förberedelse inför högskolestudier för samtliga elever oavsett program. Visst, alla elever var tvungna att genomföra samma nationella prov under b-kursen i Svenska, vilket var tänkt som någon slags rikslikare vid betygsättning i ämnet, men innebar detta att eleverna fram till provsituationen hade läst *samma* ämne eller *samma* kurser även om deras lärare officiellt har följt samma kursplan? Och om eleverna mött olika ämnes- och kursinnehåll, trots samma kursplan, är det ett problem i sådana fall? I en målrelaterad skola, som också infördes i samband med reformen, är det väl ändå viktigast att eleverna når samma mål, även om vägen till dessa mål är olika och därmed också ämnesinnehållet som utgör dessa olika vägar. Jag menar emellertid att Svenskämnets gemensamma mål riskerar bli mer läroplansretorik än klassrumspraktik, eftersom skillnader i ämnesinnehåll också kan leda till skillnader i mål. Dessutom går det knappast att prata om *gemensamma* mål för alla elever i realiteten om samma kursmål för undervisningen tolkas på diametralt olika sätt av olika lärare.

Tidigare ämneshistorisk forskning har visat hur Svenskämnet aldrig har varit en homogen företeelse, utan att skilda svenskämnen växt fram historiskt i olika skolformer. Denna forskning har visat hur framförallt tre dominerande svenskämnestraditioner tagit form under de drygt 200 år som svenskämnet varit ett skolämne: Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, Svenska som färdighetsämne och Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne (jfr Thavenius 1981, 1991, 1995, 1999, Malmgren, L-G 1996, Malmgren G 1992). Dessa tre traditioner har således haft bärkraften att överleva olika reformer över tid, troligtvis också den senaste, och finns fortfarande representerade i såväl ämnesdebatt, läroböcker, kursplaner och i ämnespraktiken (jfr Malmgren 1996, s 87, Hultin 2006). Åtminstone har svenskämnets traditioner överlevt i de nuvarande kursplanerna för Svenskämnets kärnämneskurser, och även motsvarande kursplaner för ämnet Svenska som andraspråk, genom deras mångtydighet i formuleringarna som utan svårigheter går att tolka till förmån för samtliga tre svensk-

ämnestraditioner, vilket jag visar i min avhandling, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – en ämnesdidaktisk studie* (2004, s 59–100). Hur utbredda dessa ämnestraditioner är i klassrum där det pågår svenskundervisning är svårare att säga något generellt om, eftersom inga stora kvantitativa studier gjorts som kan belägga sådana påståenden, däremot har flera fallstudier av svenskundervisningen visat att de fortfarande är giltiga (jfr exempelvis Elmfeldt 1997, Molloy 2002, Hultin 2006).

De tre svenskämnestraditionerna har som sagt vuxit fram historiskt i svenskundervisning inom olika skolformer, såsom läroverket, yrkesskolan och senare grundskolan, för att senare kommit att samsas inom samma skolform – grundskolan och gymnasieskolan, om än på olika program inom gymnasieskolan. Innan jag övergår till att diskutera vad dessa traditioner kan betyda för det nu liggande förslaget på reformering av gymnasieskolan, vill jag att vi uppehåller oss en stund vid hur de tre traditionerna skiljer sig åt:

Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne karaktäriseras, enligt L-G Malmgren, av att det är ämnescentrerat, det vill säga ämnesstoffet är på förhand fastslaget. Här studeras i första hand den litteratur som brukar räknas till den så kallade litterära kanon¹ och historiska nyckeltexter läses kronologiskt jämte epokstudier. Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne har ett krävande bildningsideal. Språket tränas mot ett vetenskapligt, offentligt språkbruk. Vidare ses språk som ett färdigt system som ska läras in. Den här ämneskonceptionen har främst varit giltig på gymnasieskolans teoretiska prestigeutbildningar och tidigare i läroverket (jfr Thavenius 1995 och 1999, Malmgren 1996).²

Svenska som färdighetsämne är i först hand inriktat på att lära ut de så kallade basfärdigheterna, genom en formaliserad, isolerad färdighetsträning. Även här betonas språk som system, som man alltså skall få en basal kunskap om genom färdighetsträning. Något tydligt fastslaget litteraturinnehåll finns inte; litteraturstudierna har ett litet utrymme i denna konception och är skilda från färdighetsövningen.³ L-G Malmgren menar att det är möjligt att spåra konceptionen hos vitt skilda skolformer såsom i ”den gamla latinska skolan och den moderna grundskolan” (L-G Malmgren 1996, s 88). Inte sällan har Svenska som färdighetsämne praktiserats på gymnasieskolans mer praktiskt inriktade program och ännu tidigare i yrkesskolan. Målen för färdighetsträningen har dock skiftat med olika skolformer. I latinska skolan, där färdighetsträningen tog form som formella grammatikstudier, var syftet formalt utbildning. I yrkesskolan och senare på gymnasieskolans praktiska linjer och program är syftet kopplat till de studerandes kommande yrkesliv. Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och

svenska som färdighetsämne utgår som vi sett från samma språksyn, som betonar språkets system snarare än språk som kommunikation, vilket kan förklara hur de kunde existera samtidigt i en och samma skolforms svenskundervisning, i läroverket.⁴

Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne är elevcentrerat och utgångspunkten för studierna är här elevernas erfarenheter, såväl när man väljer stoff som när man väljer sätt som detta stoff skall bearbetas genom. Litteraturstudierna organiseras som temastudier och litteraturen förstås som en källa där eleverna kan finna kunskap om sig själva och världen. Skönlitteratur läser man inte här i första hand för dess egen skull utan för det man kan få syn på genom dessa studier. Språk ses som kommunikation, där språkförmågan utvecklas genom deltagande i kommunikativa meningsfulla situationer.⁵ Denna ämnestradition har inte på samma sätt någon självklar programhemvist som de två andra traditionerna, utan kan snarare ses som en tradition som konkurrerar med de två övriga om utrymmet. Den erfarenhetspedagogiska ämnestraditionen har inte som de två andra traditionerna vuxit fram historiskt i olika skolformer där ämnet Svenska funnits på schemat, utan snarare formulerats utifrån de skolutvecklingsprojekt som forskningsgruppen, *Pedagogiska gruppen* genomförde från 1970-talets mitt och dryga 25 år framåt. *Pedagogiska gruppen* bestod av verksamma svensklärare och forskare som tillsammans utvecklade och genomförde forskning på svenskundervisning där utgångspunkten var funktionalisering av språk och innehåll (Malmgren 1996, s 119, jfr även Bergöö 2005, s 36–53).

När det nya gemensamma karaktärsämnet Svenska skulle införas i ovan nämnda skolreform talades det inte om Svenskämnets olika traditioner i de officiella texterna. Kanske var det just tystnaden kring Svenskämnets traditioner som öppnade dörren för att traditionerna kunde äta upp reformen den gången – åtminstone på kursplansnivå som jag, som sagt, visat i min avhandling (2006). När styrdokumentet på en explicit nivå tiger still om de dominerande historiska traditionerna samtidigt som de på en implicit nivå låter samtliga tre ljuda – ett ämnesdidaktiskt ljudande som givetvis enbart hörs och blir synligt från den tolkningshorisont som ämnestraditionen företräder – så blir reformen ett tomt slag i luften. För att kunna införa ett nytt sätt att behandla ett ämne, i detta fall som ett enhetligt, gemensamt svenskämne med kärnämnesfunktion på samtliga gymnasieprogram, krävs naturligtvis att det görs medvetet och uttalat i relation till de sätt, de traditioner, som Svenskämnet tidigare tagit form som. Att söka omvända något för framtiden genom att förtiga historien tycks inte vara en speciellt framkomlig strategi, utan brukar vanligtvis resultera i att historien genom traditionen uppstår i en möjligtvis något ny form.⁶

Det intressanta, eller kanske det sorgliga, är att precis samma sak sker i den nu liggande gymnasieutredningen, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, SOU 2008:27.

Ensamutredaren, Anita Ferm, slår fast ”att olika lärare utifrån sina egna tolkningar idag fyller ämnet svenska med olika innehåll” och ser som ”som ett grundproblem [...] att kursplanerna är skrivna på ett sätt som gör att de uppfattas som mycket otydliga, varför utrymmet för de enskilda lärarna att tolka vad som ingår i kursen och vad som ska prioriteras är mycket stort” (SOU 2008:27, s 344). Detta säger sedan utredaren att hon vill ändra på genom tydligare kursplaner, som fortsättningsvis ska heta ämnesplaner, stödmaterial och nationella prov.

Svenskämnets olika utformning tycks utredaren se som resultatet av enskilda lärares privata uttolkningar av en kursplans diffusa och mångtydiga formuleringar – ett problem som alltså kan rättas till med ett tydligare språkbruk i den nya ämnesplanen för svenska. I mina ögon gör utredaren det lite väl lätt för sig när hon blundar för att lärares olika uttolkningar av kursplanerna också sker i relation till de ämnestraditioner för ämnet som är giltiga i lärarens undervisningssammanhang – ämnestraditioner som inte bara manifesterar sig i lärares och ämneskollegiers ämnessyn och ämnesideal utan också i de läromedel, böcker i klassuppsättningar, inarbetade undervisningstraditioner, inriktning på fortbildning, programtillhörighet och lokala kursplaner. Utredningen förespråkar förvisso ett avskaffande av det sistnämnda, några lokala ämnesplaner förespråkas inte i utredningen. Men bara för att lärare kollegialt inte längre förväntas att verbalisera sina tolkningar av det nationella styrdokumentet, i detta fall kursplan/ämnesplan, betyder inte det att lärare och collegium inte gör tolkningar! Snarare finns risken för att dessa tolkningar blir än mer tagna för givna och framstår som självklara när de inte längre behöver skrivas ned och konkretiseras vilket skedde i de lokala kursplanearbetet som ägde rum i ämneskollegierna på skolorna tidigare.

Det är också svårt att se att den föreslagna ämnesplanen för Svenska, som presenterats i utredningens bilaga 9, skulle ha ett diametralt annorlunda språkbruk än de tidigare kursplanerna. Många av formuleringarna med vida tolkningsmöjligheter från de nuvarande kursplanerna finns fortfarande kvar. Detta gäller exempelvis formuleringar som ”kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk”, ”kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar samt hur dessa hänger samman med historiska och kulturella förhållanden”, för att bara nämna två (*Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, SOU 2008:27, bilagedelen, s 191). Just den här typen av formuleringar, jämte många andra, kan tolkas till förmån

för samtliga tre ämnestraditioner beroende på vilken ämnehistorisk tolkningshorisont man som lärare eller ämneskollegium befinner sig i (Hultin, 2006). Så vitt jag kan se bär även denna ämnesplan den politiska kompromisstextens alla kännemärken – där svenskämnets traditioners olika honnörsord samsas om platsen – honnörsord redo att fungera som tolkningsnycklar för ämnesplanen som helhet för den som så önskar.⁷ Så om utredaren menar allvar med att skapa ett till ämnesinnehållet enhetligt Svenskämne för gymnasieskolan, så krävs det en grundlig diskussion av de föreslagna förändringarna i relation till de dominerande ämnestraditionerna, som ju som påpekats också utgör lärares tolkningshorisonter för kursplaner/ämnesplaner. Dessa tolkningshorisonter är förvisso inte alltid uttalade, utan kan snarare betraktas som del av lärares *tysta kunskap*, det vill säga en kunskap som lärare agerar utifrån, utan att den blivit föremål för medvetna reflektioner (jfr Polanyi 1966). För att möjliggöra en förändring krävs således initierandet av en diskussion där denna tysta kunskap görs verbal och därmed även föremål för förändring.

Dessutom vore det rimligt att presentera argument varför enhetlighet i ämnesinnehåll är att föredra framför olikhet. Är det inte tänkbart att olikhet i ämnesinnehåll skulle kunna innebära att läraren har tagit hänsyn till sina elevers intressen och utbildningsbehov? Även om det givetvis kan förhålla sig på rakt motsatt sätt, att lärarens olikhet i ämnesinnehåll i förhållande till andra svensklärare inte alls utgår från de egna elevernas utbildningsbehov utan snarare från ämnesdidaktiska förgivettagande som exempelvis kan förstås i ämnestraditionella termer. Hur det än är med den saken krävs det, som jag ser det, en tydligare argumentation varför enhetligheten gjorts till rättesnöre i utredningen.

Kanske viktigast vore ändå att utredningen förklarar hur den nya organisationen av gymnasieskolan, som bekant kommer att vara tredelad (med högskoleförberedande program jämte yrkesprogram, där vissa är skolplacerade och andra arbetslivsplacerade) kommer att kunna bryta upp de gamla svenskämnestraditionerna som växt fram i skolsystem liknande det som nu införs – där glappet mellan de teoretiska och praktiska programmen blir större. Denna nya skolorganisation torde ju snarare bli en ypperlig grogrund för Svenskämnets traditioner att frodas i, där elevgrupper är ordenligt separerade från varandra och där deras utbildningars mål är klart åtskilda. Varför skulle Svenskämnets olika traditioner ge upp andan och dö i en sådan organisation och lämna plats för ett innehållsligt enhetligt svenskämne, när de tidigare överlevt reformer där de praktiska och teoretiska programmen hade gemensamma mål, åtminstone så långt att de alla skulle leda till allmän behörighet för högskolestudier?

Så istället för att tala om ett innehållsligt enhetligt svenskämne vore det mer rimligt av utredaren att diskutera de ämnesdidaktiska konsekvenserna av införandet av en tredelad gymnasieskola. Eleverna på yrkesprogrammen får i den nya gymnasieskolan endast 100 poäng svenska i sin gymnasieutbildning medan eleverna på de högskoleförberedande programmen får 300 poäng.⁸ I ett svenskämneshistoriskt perspektiv är det dessutom mycket troligt, som sagt, att eleverna på yrkesprogrammen får sina 100 poäng Svenska i form av Svenska som färdighetsämne, som mest erbjuder basala kunskaper i de färdigheter som kan förknippas till svenskämnet. Här skulle jag vilja höra hur utredaren argumenterar för att denna utbildning i svenska är den mest lämpade för dessa elever, det vill säga hur sådana svenskstudier gör eleverna bäst rustade inför framtiden som yrkesmänniskor och samhällsvarelser. Tala om varför en förkortad utbildning i Svenska är bra för just dessa elever, när många av dem redan har svårigheter att handskas med skriftspråkligheten och bristfälliga kunskaper i svenska när de kommer till gymnasiet. För det är väl ändå inte tänkbart att dessa elever kommer att gå ut i ett arbetsliv där inga krav på hantering av skriftspråkighet ställs? Mig veterligen existerar knappast sådana verksamheter idag. Om eleverna på yrkesprogrammen går ut gymnasiet utan att vara rustade för att möta samhällets och yrkeslivets krav på skriftspråkighet riskerar de att hamna utanför redan från början. Och det kan väl ingen tycka vara acceptabelt i en demokrati?

Slutligen vill jag rikta uppmärksamheten mot hur gymnasieutredningen stöder sig av svenskämnesdidaktisk forskning för att få tyngd åt sina förslag. För det första är det anmärkningsvärt att det svenskämnesdidaktiska forskningsfältet så fragmentariskt refereras till. Bristen på diskussion om svenskämnets traditioner är en konsekvens av detta. Om man sedan kontrollerar hur de svenskämnesdidaktiska forskare som är närvarande i texten används för att ge tyngd åt utredningens förslag, så blir man inte mindre undrande. Ta exempelvis den mening jag citerade från utredningen tidigare i kapitlet som handlar om att olika lärare tolkar kursplanerna på olika sätt. Detta påstående backas upp, i en not, med hänvisning till Stefan Lundströms avhandling, *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (2007). Problemet är bara att Lundström gjort en kvalitativ undersökning av fyra lärare, varför det blir orimligt att backa upp en generell utsaga om kursplanetolkning bland svensklärare utifrån denna.⁹ Redan på nästa rad görs en liknande hårresande slutledning. Först slås det fast att: ”Oftast är det undervisning i litteratur som dominerar framför undervisning i formellt skrivande” (SOU 2008:27, s 344) – Sedan hänvisas det, också denna gång i en not, till Sofia Asks avhandling, *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007). Återigen

dras kvantitativa slutsatser av en kvalitativ undersökning, i detta fall undersöker Ask 10 nya och 10 erfarna lärarstudenter med fokus på deras akademiska skrivande. Denna i sig intressanta avhandling kan givetvis inte användas för att göra generella yttranden om hur det är ställt med det formella skrivandet inom svenskämnets ram. Den typen av slutledningar som görs i utredningen skulle inte räcka för godkänt på A-nivå på lärarutbildningen i Örebro. Säkert inte på någon annan lärarutbildning heller för den delen. Om det finns liknande brister i den vetenskapliga förankringen i andra delar av utredningen, som dem jag funnit i det som rör förankringen i det svenskämnesdidaktiska fältet, så kan inte utredningen sägas vara väl underbyggd. Om så är fallet är det allvarligt. En genomgripande förändring av gymnasieskolan, som Gymnasieutredningen föreslår, med vittgående konsekvenser för många enskilda individer och för samhället som helhet, måste givetvis föregås av en väl underbyggd utredning som allvarligt utreder olika konsekvenser av förslaget. Detta tycks mig vara en uppgift som i det närmaste torde vara omöjligt för en person att ro iland med, i synnerhet under den korta tid som utredaren i detta fall hade till sitt förfogande; rimligare vore att en större utredning tillsattes inför en genomgripande reformering av en av våra största skolformer – gymnasieskolan. Med mindre än så kan man knappast säga att man tar gymnasieskolan och alla dess aktörer på allvar.

Noter

1. Lars Brink visar i sin avhandling, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*, att det tidigare fanns en relativt enhetlig litterär kanon i läroverket, som bestod av ett fåtal svenska 1700- och 1800-tals författares verk (1993, s 279–281). Kärnan i denna kanon bestod av Kellgren, Lenngren, Tegné, Geijer, Runeberg, Rydberg och i någon mån även nittiotalisterna; de senare var dock representerade med olika texter i olika antologier varför Brink menar att de inte riktigt kan anses ha utgjort en fast kanon. Hur denna fasta kanon med tiden kom att utmanas genom att nya författare, som även skriver i andra genrer, gavs utrymme i olika läromedel för litteraturundervisningen har påvisats i Annica Danielssons och Boel Englunds avhandlingar (1988, 1997). A. Danielssons avhandling, *Tre antologier – tre verkligheter en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, undersöker tre litteraturantologier under den nämnda tidsperioden i titeln. B. Englunds avhandling, *Skolans tal om litteratur om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*, fokuserar på läromedel vid tiden för 1920 och 1980 i såväl Sverige som Frankrike, vilket ju även framgår av titeln.

2. I boken *Den motsägelsefulla bildningen* (1995) beskriver Thavenius hur litteraturundervisningen tagit form och förändrats i skolans olika skolformer. Den historiska beskrivning som han gör av läroverkets litteraturundervisning, och senare den i gymnasieskolans teoretiska linjer, samt av ”den enspråkiga skolan” kan sägas utgöra en fyllig redogörelse av hur traditionen Svenska som ett högre bildningsämne var giltigt i dessa skolformer.
3. Gun Malmgrens beskrivning av ”det lägre svenskämnet,” som hon konstruerade genom en analys av Lgy 70:s svensk kurs för de tvååringa yrkeslinjerna är en historisk variant av Svenska som färdighetsämne (1999).
4. Att traditionerna tycks ha existerat samtidigt i läroverket betyder dock inte att de haft samma inflytande under samma tid. Hos Thavenius kan vi läsa hur svenskämnet i läroverket under 1800-talet främst var ett språkämne, där litteraturstudierna var underordnade språkstudierna, och med latinämnet som modell (jfr ovan, not 6). Med läroverksstadgan 1905 omvandlades språkämnet svenska till ett litteraturhistoriskt bildningsämne, där litteraturstudierna sattes i centrum (Thavenius 1999).
5. Betoningen av en undervisning som utgår från elevernas erfarenheter gör att Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne ligger nära den pedagogiska strömningen progressivismen. Syftet att litteraturstudierna ska skapa en historisk förståelse hos eleverna genom erfarenhetspedagogiken är däremot hämtade från en marxistisk, samhällskritisk tradition.
6. Jfr exempelvis hur ämnets Latins undervisningstradition överlevde i det nyetablerade Svenskämnet under 1800-talet (Thavenius 1981).
7. Exempel på sådana honnörsord är ”språkliga färdigheter” som lätt förknippas med Svenska som färdighetsämne samt ”Centrala verk” och ”kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar” kan spåras till Svenska som ett högre bildningsämne. Dessa honnörsord finns som sagt med också i de nuvarande kursplanerna (jfr Hultin 2006).
8. Det kommer förvisso vara möjligt för eleverna på yrkesprogrammen att välja till 200 poäng i Svenska, men det är alltså inget som ingår som obligatorium i deras utbildning.
9. Ingen skugga ska givetvis falla på Lundströms avhandling som är ett intressant och viktigt bidrag inom den svenskämnesdidaktiska forskningen.

Referenser

- Ask, Sofia (2007): *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö. Acta Wexionensia No 115/2007.
- Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 20.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel i läromedel 1910–1945*. Uppsala: Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, 30.

- Danielsson, Annica (1988): *Tre antologier – tre verkligheter en undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Lund: Litteratur, teater, film – nya serien, 2.
- Englund, Boel (1997): *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. Stockholm: HSL Förlag. Studies in Educational Sciences, 10.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – en ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro Studies in Education, 16.
- Lundström, Stefan (2007): *Textens väg – om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå. Doktorsavhandlingar i ämnesdidaktik Nr 1.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.
- Malmgren, Gun (1999): *Svenskämnets identitetskriser — moderniseringar och motstånd*. I Jan Thavenius, red: *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur: Lund.
- Malmgren, Lars-Göran (1996): *Svenskundervisningen i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- SOU 1992:94 (1992): *Skola för bildning*. Fritzes offentliga publikationer. Stockholm.
- SOU 2008:27 (2008): *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Fritzes offentliga publikationer. Stockholm.
- Thavenius, Jan (1981): *Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran – om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan red. (1999): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.