



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kanon ó en avslutad historia?

Den litterära kanon i relation till centrala begrepp i gymnasieskolans styrdokument för svenskämnet

Pascal Bejestam de Nys, Johan Gustafsson, Anders Persson

Svenska/Litteraturvetenskap/LAU370

Handledare: Tomas Forser

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT08 1080 006

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Kanon ó en avslutad historia? Den litterära kanon i relation till centrala begrepp i gymnasieskolans styrdokument för svenskämnet

Författare: Pascal Bejestam de Nys, Johan Gustafsson, Anders Persson

Termin och år: vt 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Tomas Forser

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: 1080 006

Nyckelord: Kanon, klassiker, kultur, postmodernism, styrdokument, litteratur

Sammanfattning

Uppsatsen problematiserar, nyanserar och diskuterar den litterära kanons möjligheter i skolan och samhället. Studien är disponerad i tre delar och bygger uteslutande på en kvalitativ metod. Den första teoretiska delen presenterar och preciserar begreppen klassiker, kanonbildning, kultur, mångkultur och postmodernism utifrån flera olika texter och forskare. Mellanakten utgörs av en historisk redogörelse för litteraturläsningen i gymnasieskolan, samt en granskning av kursplanerna för lärarutbildningen i svenska vid Göteborgs universitet. Slutligen presenteras ett sammandrag av den offentliga debatten som ägt rum under de senaste decennierna, något som leder vidare till en diskussion om kanon i gymnasieskolans och universitetets retorik och praktik. Resultatet av undersökningen visar att den debatt som förs i media, av politiker och andra, är helt frånvarande och till synes avgjord inom skolväsendet. Vi vill med vår problematisering bidra till att föra in kanonbegreppet i styrdokumentens retorik, och förespråkar dessutom införandet av en litterär kanon som utvidgning eller komplement till kursplanerna i svenska. Vi vill torgföra vikten av att lärare och elever ges möjligheter att förhålla sig till andra värden än masskulturens. Enligt vår mening finns det litteratur som är estetiskt mer värdefull än annan och vi argumenterar för att kompetenta auktoriteter på området faktiskt förmår göra ett sådant urval.

Författare till föreliggande examensarbete är tre blivande svensklärare med inriktning mot de äldre åldrarna i grundskolan och gymnasiet. Det som förde oss samman var framförallt våra funderingar kring kanon och klassisk litteratur, samt en gemensam undran om hur vi ska förhålla oss till dessa komplexa ämnen i vårt framtida yrkesliv. Utifrån egna erfarenheter upplevde vi att kanon allt mer kommit att bli en undangömd historia, sällan tagen på allvar av de organ inom vilka skolpolitiska beslut fattas. Inte heller under vår egen utbildning utgjorde problemet kring det litterära urvalet något ämne som uppmärksammades i tillfredställande grad. Vi bestämde oss därför att ta chansen att problematisera fenomenet och söka reda ut dess möjligheter i dagens skola.

Det övergripande motivet är egentligen inte så komplicerat. Vi anser att då skolans styrdokument formulerar svenskämnets och delkursernas syften och innehåll, bör språket hållas så pass tydligt att alla former av motsägelser och tvetydigheter undviks. Så är emellertid oroväckande nog inte fallet. Vi har snarare funnit att styrdokument i allmänhet, och för svenskämnet i synnerhet, tenderar att gardera sig upp till tänderna. Resultatet blir en i allt väsentligt intetsägande text som i slutändan inte förmår styra över något alls. Således kan denna C-uppsats, trots högt ställda krav på vetenskaplighet och hårda regler för utformning, betraktas som en reaktion mot ett system i starkt behov av revidering.

Inledning	5
Syfte och problemformulering	6
Teoretisk anknytning och metod	6
Avhandling	11
Vad är en klassiker	11
Kanonbegrepp och kanonbildning	15
Kultur i postmoderna tider	19
Litteraturläsning i gymnasieskolan ó historisk bakgrund	28
Legitimeringar av litteraturläsning	37
Litteraturläsning i Göteborgs universitets svenskläroarutbildning	41
Historisk redogörelse för kanondebatten	44
ARTES-debatten i Sverige 1978	45
USA-debatten	50
Svensk nutidsdebatt	53
Diskussion	55
Slutsats/avslutning	65
Källförteckning	68
Elektroniska källor	70
Bilaga	70

of authors and writings? Maybe an age is coming
more writing. Happy those who read and read again,

those who in their reading can follow their unrestrained inclination!ö

Sainte-Beuve (*What is a classic?* s.7)

Inledning

Den här uppsatsen är resultatet av tre lärarstudenters samlade tankar och erfarenheter i epilogen av en lång utbildning. Det som förenar oss är att vi från början sökte oss till svenskämnet med anledning av vårt intresse för litteratur i allmänhet och litterära klassiker i synnerhet. Detta är också det grundläggande motivet till studiens övergripande tema: att problematisera den kontroversiella litteraturkanon.

Under utbildningens gång har vi ställts inför en diskurs som i allt högre utsträckning styr skol- och samhällsutvecklingen i en riktning som utmanar våra ideal gällande bildning, läsning och litteraturhistorisk kunskap. Trots en ständigt växande textmassa är litteraturens roll och utrymme i undervisningen mycket komprimerad. Den globaliserade världsbilden innefattar avlägsna kulturer i ett växande intresseområde. Det kapitalistiska systemet driver dessutom ständigt fram nya massmediala produkter som vidgar textbegreppet.

För inte så länge sedan bestämdes litteraturstudiets urval i grund- och gymnasieskolan i stor utsträckning av precisa anvisningar i styrdokumentet. Vi menar att dagens utformning av kursplanerna innebär en konsekvent vägran att bidra med tydliga riktlinjer. Ändå förväntas lärarna alltjämt äga förmågan att engagera eleverna att läsa skönlitteratur. Då det begränsade urvalet idag måste göras av lärarna själva, uppstår ett dilemma som med nödvändighet leder fram till följande frågeställning: *vilka* böcker ska man välja? I det här avseendet har lärarutbildningen inte varit till någon större hjälp, eftersom kanon som fenomen aldrig har problematiserats på allvar. Detta är märkligt, inte minst eftersom frågan är så central och avgörande för alla institutioner som förmedlar kunskap. Vi upplever en tilltagande tendens till att rent godtycke bereds plats som urvalsmetod inom institutionerna för humaniora.

... rådande relativism vi nu sökt beskriva kan inte bli att det finns litteratur som är bättre än annan och att dagens gymnasister, i de fall de undanhålls från att möta någon sådan under sin skoltid, kan gå miste om värdefull kunskap. Vi är också av den bestämda åsikten att det finns professionella läsare som med mödosamt och tidskrävande arbete har lärt sig att urskilja ett konstverks estetiska kvaliteter på ett sätt som kan beskrivas vetenskapligt. Det är denna vetenskaps studieobjekt, litteraturen i sig, som är det väsentliga: för oss kommer litterär upplevelse alltid i första hand.

Syfte och problemformulering

Denna studie syftar till att fördjupa, nyansera och problematisera begreppet litteraturkanon. Genom att analysera detta begrepps innebörd vill vi diskutera dess relevans och möjligheter i dagens litteraturundervisning, dels i gymnasiet och dels i lärarutbildningarna i ämnet svenska. Med utgångspunkt i tidigare forskning och analyser av centrala begrepp som klassiker, kanon, postmodernism, kultur och mångkultur blir den övergripande målsättningen att söka visa på en allmänt rådande trend som kan betraktas som illavarslande: Vi menar att talet om kultur och litteratur i media, liksom i skolans styrdokument för svenskämnet, idag grundar sig i så pass förenklade termer och motsägelsefulla resonemang att det riskerar få oönskade eller förbisedda konsekvenser. Slutligen är det alltså vår avsikt att precisera vad dessa skulle kunna bestå i, samt att presentera ett förslag till en tänkbar åtgärd. Vi hoppas också att vi genom att följa de etiska normer och regler gällande grad av vetenskaplighet som finns, ska kunna balansera studien på så sätt att den kan fylla två funktioner: dels funktionen som vetenskaplig och korrekt C-uppsats och dels som inlägg i en kontroversiell, men likväl ständigt aktuell debatt.

Teoretisk anknytning och metod

Jan Thavenius och Lars Brink har båda bedrivit omfattande forskning inom den utbildningshistoriska sfären. Brinks doktorsavhandling om gymnasiets litterära kanon

refereras återkommande till i senare avhandlingar. Både *Klassbildning och folkuppfostran* från året före är också ett sådant verk. Då vi i första hand är intresserade av inflytandet av läsning på gymnasienivå har vi i övrigt strävat efter att få en överblick över och förhålla oss till litteraturpedagogisk forskning som uttalat har denna inriktning. Således har Stefan Lundströms avhandling om förutsättningar för texturval i gymnasiet och Magnus Perssons bok om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen, båda från 2007, varit av betydelse. Även Boel Englunds *Skolans tal om litteratur* förtjänar att nämnas i detta sammanhang.

Då vi kommer in på de teoretiska begreppen är det ganska många som har fått komma till tals: litteraturprofessorn Terry Eagleton, litteraturkritikern Augustin Sainte-Beuve och litteraturvetaren Harold Bloom är bara några av dessa. Dessutom har några av Sven-Eric Liedmans idéhistoriska verk varit en värdefull källa att ösa ur i anknytning till den övergripande förståelsen.

Folkpartiets utspel 2006 om att återupprätta en litteraturkanon i skolan utlöste inte bara en hätsk kulturdebatt i media. Även i den akademiska världen, och kanske framförallt inom lärarutbildningarna, fick kanondebatten plötsligt en ordentlig nytändning som bland annat har resulterat i ett tiotal C-uppsatser de senaste två åren. För att inte riskera att kopiera vad någon av dessa redan har skrivit har vi också tittat på hur dessa har arbetat med kanonbegreppet.

Den nätbaserade uppsatsguiden www.uppsatser.se sammanställer och publicerar i sin helhet C- D- och Y-uppsatser från svenska universitet och högskolor. Med denna domän som källa har vi strävat efter att hitta alla uppsatser från 2006-2007 (alltså de som skrivits efter folkpartiets kanonförslag) som på ett eller annat sätt problematiserar kanonbildningen i gymnasiet eller grundskolans senare del.¹ Inte mindre än tolv uppsatser uppfyllde dessa krav. Nio av dessa tar på ett eller annat sätt upp folkpartiets kanonförslag och debatten som följde. Merparten av de nio uppsatserna nämner debatten redan i förordet, vilket antyder att denna kulturdebatt på något plan har utgjort skäl till

¹ Vi har enbart tittat på tidigare lärarstudenters C-uppsatser skrivna i formen av examensarbeten. Det kan alltså finnas ytterligare ett antal uppsatser som antingen inte har med lärarutbildning att göra eller som har formen av D- eller Y-uppsats. För referenser till de tolv uppsatser vi har tittat på, se bilaga.

samtliga förhåller sig i princip kritiska till just varierande grad.

Vidare har tio av de tolv uppsatserna utgått från någon form av kvalitativ eller kvantitativ metod för utfrågning av enskilda individer inom skolväsendet. Gemensamt för dessa tio är att de samlar in ett material med hjälp av enkäter eller intervjuer, varefter det huvudsakliga syftet blir att tolka resultatet. Sju uppsatser baserar sitt resultat på intervjuer och sex på enkäter (varav alltså tre baseras på både och.) De intervjubaserade uppsatserna bygger i allmänhet på intervjuer med ett antal svensklärare där frågorna kretsar kring lärares sätt att undervisa om litteratur, deras metoder för litteratururval, samt deras syn på kanon och ett återinförande av en sådan i skolan. Antalet intervjuade personer varierar men är genomgående mycket lågt, oftast tre, fyra eller fem individer. Enkätstudierna riktar sig i allmänhet till skolelever och frågorna handlar således mera om vilken litteratur de läser, eller skulle vilja att man läste i skolan. Antalet enkäter brukar i detta fall röra sig omkring 50 stycken.

Endast två uppsatser utgår enkom från kvalitativa textstudier. Av dessa ägnar sig en åt att sammanställa folkpartiets viktigaste argument för ett återinförande av litteraturkanon, i syfte att kritiskt granska om de är logiskt hållbara. Den andra uppsatsen studerar den danska modellen med ökulturkanonö och formulerar kritik mot denna.

Redan en snabb genomläsning av detta material visar att ingen av uppsatserna uttalat är för en litteraturkanon i skolan, eller på något sätt argumenterar för ett återinförande eller återupprättande av en sådan. Sju uppsatser är däremot uttalat emot, medan fem förhåller sig mer eller mindre neutrala och nöjer sig med att presentera resultatet av de kvantitativa undersökningarna.

Med utgångspunkt från vår genomläsning av dessa uppsatser konstaterar vi nu följande: C-uppsatsens begränsade format och tidsrymd på endast tio veckor gör att det inte är självklart att en förundersökning i form av intervjuer eller enkäter säger särskilt mycket. Då en uppsats (utifrån sina tre till fem intervjuer) kommer fram till att lärare i allmänhet är för kanon, kommer en annan fram till att det förhåller sig precis tvärt om. Att med hjälp av enkäter fråga högstadiel elever vad de anser om klassisk litteratur anser vi vara lite som att skjuta myggor med kanon ó resultatet blir inte helt oväntat att de hellre läser annat. Det är emellertid inte vår avsikt att nedvärdera samtliga uppsatser som har

1. En av uppsatserna genomför exempelvis med hjälp av utvärdering av svensklärares litteratururval. Så många som 56 gymnasielärare i svenska (vid 24 olika skolor runt om i Sverige) svarar på enkäten, och eftersom resultatet är entydigt, vågar sig uppsatsskribenten Therése Åkerberg på att (åtminstone försiktigt) tolka resultatet som en generell trend: Det existerar inte längre någon kanon i dagens gymnasieskola.

Vi presenterar helt kort Åkerbergs resultat här eftersom det är relevant för den studie vi själva arbetar med. På frågan om vilka hela verk lärarna låter eleverna läsa blir svaren så spridda att Åkerberg kan sammanställa en lista bestående av 112 verk, skrivna av 93 olika författare.² Inget verk används heller av fler än 15 lärare (hade en kanon praktiserats hade man nog kunnat vänta sig att åtminstone några verk användes av en majoritet). Resultatet visade också att de tre vanligast förekommande verken (som alltså 15 av 56 lärare använde) var skrivna av Gardell, Guillou och Strindberg. Endast Strindberg av dessa tre kan anses tillhöra någon kanon i klassisk mening, något som faktiskt kan ge upphov till en rad frågor: Vad är det som styr lärarnas val nu när kanon inte längre gör det? Problematiserar urvalet överhuvudtaget, när styrdokumentet inte längre gör det? Dessutom kan man förundras över att både skribenter i dagstidningarnas kulturdebatt, liksom de flesta författarna av de uppsatser vi nu har presenterat, tenderar att resonera kring ett återinförande av en litteraturkanon som onödigt arbete genom att argumentera för att vi redan har en utmärkt kanon i skolan, den som finns i alla antologier och i lärarnas huvuden.

Man ska emellertid inte dra allt för stora växlar ens på ett resultat som Åkerbergs då 56 enkätsvar är långt ifrån tillräckligt för att statistiskt säkerställa något. Däri ligger problemet vi redan har nämnt, att det krävs betydligt mer tid än tio veckor för att göra denna typ av studie riktigt bra (vi anser exempelvis att doktorsavhandlingens struktur och utrymme lämpar sig bättre). Vi använder oss därför uteslutande av en kvalitativ metod då vi strävar efter att, så långt det är möjligt, summera forskningsfältet för vårt ämne, referera och förhålla oss till viktiga texter och tongivande forskare och tänkare inom

² Therése Åkerberg, *Skönlitterärt urval i Sveriges gymnasieskolor ó karaktäristika, motiveringar och yttre styrande faktorer* (C-uppsats VT2006 vid högskolan i Kristianstad) s. 42.

utom summerat nutidsdebatten i svensk media samt,
glat på hur debatten i USA har sett ut.

Slutligen har vi studerat utformning och innehåll i kursplaner för lärarutbildning, dels generellt utifrån tidigare forskning, dels genom att själva analysera kursplanerna för svensklärarutbildningen i Göteborg. Syftet med detta har varit, liksom med allt annat vi har gjort, att vi har velat bredda och nyansera diskussionen om en litterär kanons möjligheter i dagens gymnasieskola. Eftersom vi anser att både debatten i media, liksom den tidigare forskningen i många fall har varit ensidig har vi velat vidga de perspektiven. I de fall då vi har ansett att debatten har gått över styr på grund av att utgångspunkten varit snedvriden har vi strävat efter att påvisa detta genom den metod som i litteraturvetenskapen kallas *denaturalisering*. I debatter och diskussioner används nämligen begrepp eller påstådda samhällseliga förhållanden ofta på ett sätt som ger sken av att de är självklara, av naturen givna, omöjliga att ifrågasätta. Det är då lätt att förbise detta och dras med i en diskussion som i själva verket saknar validitet och som därför aldrig kan uppnå någon reliabilitet. Om vi redan här ska ge ett exempel kan nämnas talet om kultur och mångkultur. Kulturbegreppen ligger i tiden och både i media och i skolans styrdokument används dessa ord på ett sätt som om alla visste precis vad de betyder. Detta trots att inte ens forskarna inom språk- och litteraturvetenskaperna entydigt kan bestämma vad dessa begrepp innebär, något som denaturaliseringsmetoden alltså kan påvisa.

Innan vi nu går över till redovisningen av den egentliga avhandlingen ska vi bara kort säga några ord om hur denna kan läsas. Vi tror nämligen att om man ser avhandlingen som indelad i tre sektioner, skilda till innehåll men med sammanhängande syfte, kan detta hjälpa till att öka förståelsen för helheten. Den första delen utgörs av teori, där de mest centrala begreppen definieras och relevanta teoretiska resonemang förklaras. Nästa sektion ger framförallt en utbildningshistorisk bakgrund och en granskning av hur texturvalet i kursplanerna för svensklärarutbildningen i Göteborg legitimeras. Denna sätts även i relation till styrdokumentet för svenskämnet i gymnasiet. Slutligen ägnas den tredje sektionen åt att diskutera och sammanfatta hur debatten om kanon förs i media.

Vad är en klassiker

En vanlig tanke kring litteraturkanon är att den innehåller en serie klassiska verk, oftast katalogiserade i kronologisk ordning. Det kan därför vara viktigt att ta upp begreppet klassiker, och vårt försök att definiera termen. Rådfrågar man *Nationalencyklopedins ordbok* står det: öförfattare (eller annan konstnär) som har skapat verk med allmänt erkänt bestående värde. Den förklaringen ligger ganska nära ordets etymologiska bakgrund vilket troligen har sin början i antikens Rom där privilegierade medborgare benämndes med titeln, *classici*. Denna titel kom senare att brukas av Aulus Gellius men då i en ny form där författare värda distinktion förärades och hyllades med beteckningen: *öclassicus assiduusque scriptor, a writer who is of account, has real property, and is not lost in the proletariat crowd.*³

Idag använder vi begreppet klassiker något vagt, det kan nämligen tillskrivas både en författare och ett enskilt verk. Det ligger trots allt något positivt i att ordet får en något ambivalent form, då de båda distinktionerna kan vara användbara. Det är ju faktiskt inte ovanligt att man påstår sig ha läst Proust, då man i själva verket har läst hans roman *I skuggan av unga flickor i blom*. Man får vara försiktigare med en klassiker som Gustave Flaubert, vars klassikerstämpel anses vara tillskriven hans verk *Madame Bovary* eller till viss del *Hjärtats fostran*, men inte hans noveller.

Det samtliga klassiker tydligt pekar tillbaka på är en i någon form historisk bakgrund. Det är något som skett förut men som återspelar sig igen, något med bakomliggande referenser, osynliga regler som var man känner till, men framför allt något som har överlevt tidens gång. Alla vet till exempel att det inte hänvisas till en klassiker då man pratar om en kommande bok, föreställning eller teateruppsättning. Klassikern bör testas och nötas av tiden, men ändå bestå. Augustin Sainte-Beuve problematiserar detta i sin essä *What Is A Classic?*: ³The idea of a classic implies something that has continuance

³ Augustin Sainte-Beuve, *What Is A Classic?* (elektronisk källa, se referenslista) s. 1.

...es unity and tradition, fashions and transmits itself,
Sainte-Beuve:

A true classic, as I should like to hear it defined, is an author who has enriched the human mind, increased its treasure, and caused it to advance a step; who has discovered some moral and not equivocal truth, or revealed some eternal passion in that heart where all seemed known and discovered; who has expressed his thought, observation, or invention, in no matter what form, only provided it be broad and great, refined and sensible, sane and beautiful in itself; who has spoken to all in his own peculiar style, a style which is found to be also that of the whole world, a style new without neologism, new and old, easily contemporary with all time.⁵

Det problematiska med Sainte-Beuves utlåtande är att ett verks styrka ligger i att det har talat till alla i alla tider, men för den delen ändå kan ha ansetts vara en icke-klassiker under sin egen tidsepok, för att först senare framstå som en sann klassiker. Sainte-Beuve försöker förklara detta genom att problematisera Shakespeares roll i historien, men han svarar aldrig fullt ut på sin egen fråga mer än att säga att vi faktiskt aldrig riktigt kan veta:

And in reaching the modern world, how would it be? The greatest names to be seen at the beginning of literatures are those which disturb and run counter to certain fixed ideas of what is beautiful and appropriate in poetry. For example, is Shakespeare a classic? Yes, now, for England and the world; but in the time of Pope he was not considered so.⁶

Frågar man Thomas Stearns Eliot om Shakespeare är en klassiker blir svaret: nej!

Vilka egenskaper tillskriver Eliot en klassiker? Följande lista anses innehålla de kriterier som krävs: ösinnets mogenhet, sedernas mogenhet, språkets mogenhet och fulländning av den allmänna stilen.⁷ Eliot medger dock att dessa drag går att finna hos författare som Pope och Shakespeare. Men han går runt problemet genom att istället benämna dessa som provinsiella klassiker. De har utvecklat språket och det estetiska inom *sitt* lands och språks gränser. Men inte inom ett slutet helt, utan i ett språk och land

⁴ Sainte-Beuve s. 2.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid. s. 5.

⁷ Ibid. s. 16.

kultur och är under utveckling. Ändå väljer Eliot att vilket innebär att de trots sin egen kultur, sträcker sig över befintliga gränser och når ut till andra kulturer. De är därför författare som varje europé bör känna till. Termen skiljer sig dock från det som kallas en *universell klassiker*. Eliot beskriver vad det sistnämnda begreppet innebär.

Vi kan komma till den slutsatsen att den fulländade klassikern är en sådan, där ett folks hela anda finns latent, om den också inte är fullt uppenbarad; och detta kan endast ske i ett språk som är sådant att dess hela anda kan vara närvarande på en och samma gång. Vi måste alltså till vår lista på klassikerns karaktäristiska egenskaper lägga till *mångsidigheten*. Det klassiska måste inom sina formella gränser uttrycka det mesta möjliga av hela den känsluskala som representerar karaktären hos det folk som talar språket.⁸

Det finns endast en författare som lever upp till de kraven och det är Vergilius.⁹

John Maxwell Coetzee tar vid där Eliot slutade. Han väljer, likt Eliot, att hålla en föreläsning under samma namn som frågan: *What Is A Classic?* Här för Coetzee resonemanget vidare. Han går inte så långt som att sätta Vergilius i centrum för hela den europeiska kanon utan vill problematisera frågan på ett annat sätt. Han väljer därför att diskutera utifrån ett verks historiska överlevnad från en tid till en annan, men stärker tankegången genom att fråga sig vad som händer när vi möter ett verk som historiskt objekt, en klassiker i vår tid. Hur placerar vi in oss själva som subjekt i historien, både här och nu men även då, vid den tidpunkt vi kom i kontakt med verket.

Such recognitions constitute a real advance in historical understanding. Historical understanding is understanding of the past as a shaping force upon the present. Insofar as that shaping force is tangible felt upon our lives, historical understanding is part of the present. Our historical being is part of our present.¹⁰

⁸ Thomas Stearns Eliot, *Vad är en klassiker. Och andra essäer* (Stockholm 1948) s. 28.

⁹ Det betyder inte att Eliot för den delen placerar Vergilius högst upp på en värdeskala. I själva verket värderar Eliot Shakespeare konstnärligt över Vergilius om han blir tvungen att välja. Problematiseringen handlar inte uteslutande om en värdeskala, det handlar snarare vad vi utgår ifrån. Vergilius levde och dog med det latinska språket och vad den kulturen innebar. Detta finns inneboende i hans verk till fulländning. Därför är Vergilius som europeiskt arv, vår måttstock i sin slutna och avslutade helhet.

¹⁰ John Maxwell Coetzee, *What Is A Classic?* (föreläsning 1991, se referenslista) s. 15.

...et händer något i mötet med en klassiker, när vi i vår
...less egna historiska kontext men även i vår egen. En
klassiker tillskrivs en rörelse i tid och rum där något nytt händer vid varje möte. Det är en
tanke som inte är lika statisk som Sainte-Beuves.

Det som däremot återkommer i samtliga resonemang ovan, är att en klassiker gör en
hållbar resa genom historien. Verkets överlevnad ligger i själva begreppet klassiker.
Coetzee menar: "The classic defines itself by surviving. Therefore the interrogation of the
classic, no matter how hostile, is part of the history of the classic, inevitable and even to
be welcomed. For as long as the classic needs to be protected from attack, it can never
prove itself a classic."¹¹

Sainte-Beuve, Eliot och Coetzee har samtliga intressanta poänger, men deras
diskussioner av de egenskaper som inbegriper en klassiker blir väldigt lätt abstrakta. En
stor poäng ligger däremot i hur det klassiska verket bemöts och värderas av eftervärlden.
Klassikern är till viss del ett autonomt konstverk som har haft betydelse för såväl kritiker
som läsare. Det är ett verk som kvarstår och som därmed också distinkt har påverkat och
förändrat synen på den estetiska formen inom konsten. Litteraturprofessorn Tomas Forser
poängter att värderingen av ett verk är en avgörande faktor: "Varje värdering är
subjektiv men den har också sina historiska och kulturella skäl. Värdena har sin grund i
diktverken men de är inte odiskutabla och de är inte alltid närvarande utan realiseras av
bestämda individer."¹² På så vis fortlöper verket genom historien och mänskligheten.
Forser fortsätter: "Vi kan vända oss bakåt i historien och vi kan röra oss ut i samtiden.
Värderingarna är ett spel mellan diktverkets svar och våra frågor och det är i denna
historiskt kulturella interaktion som värdekväligheter blir identifierade och upplevda
värden."¹³ Konstverkets överlevnad genom tiderna ges slutligen en talande
sammanfattning med stöd av litteraturvetaren Michail Bachtin: "Verken bryter ned sin
tids gränser, lever i sekler, dvs i en stor tid och då ofta (de stora verken ó alltid) ett
intensivare och fullödigare liv än under sin samtid. [í] Men verket skulle inte kunna
leva i senare epoker om det inte på något sätt i sig upptagit också gångna epoker."¹⁴

¹¹ Coetzee s. 15.

¹² Tomas Forser, *Kritik av kritiken* (Gråbo 2002) s. 123.

¹³ Ibid.

¹⁴ Michail Bachtin, *Det dialogiska ordet* (Gråbo 1997) s. 10.

Kanonbegrepp och kanonbildning

Ordet kanon kommer från grekiskan och dess ursprungliga betydelse är ömättstockö. Begreppet användes emellertid ursprungligen inom musik, bildkonst och retorik och har därför kommit att få olika överförda betydelser beroende av i vilket sammanhang och för vilken disciplin ordet används.¹⁵ Inom litteraturvetenskapen används ordet för att beteckna en samling litterära verk som enligt någon slags öallmän uppfattningö utgör de mest betydande. Dess sammansättning kan dessutom variera beroende av huruvida den avser en nationell eller internationell (t ex en västerländsk) kanon eller ett urval från exempelvis en viss tidsperiod eller genre.

En svensk definition av ordet kanon är öden relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historiaö.¹⁶ Kanon är emellertid ett metaforiskt begrepp inom litteraturvetenskapen vilket gör det komplicerat att formulera en mer exakt eller entydig definition än ovanstående. Sven-Eric Liedman formulerar detta problem med begreppet som en paradox: öDen [kanon] är, kort sagt, oavååligt kontroversiell och samtidigt påfallande inexakt. Ändå är den avgörande för vad litterärt bildade människor känner sig förpliktade att läsa och ta ställning till.ö¹⁷ Lars Brink fördjupar i nedanstående citat begreppets komplexitet ytterligare då han tillför den värderande dimensionen.

Ett annat problem är att begreppet används både i deskriptiv och i normativ betydelse. I anslutning till detta kan ofta en glidande betydelse iakttagas hos begreppet kanon, å ena sidan synonymt med öurvalö och å andra sidan synonymt med önormö. Olika slags värderingskriterier avgör kanons framväxt, utseende och förändring. De avgör inte bara vilka texter som skall läsas utan också hur texterna skall läsas och tolkas, dvs. hur man skall förhålla sig till dem.¹⁸

¹⁵ Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945* (Uppsala 1992) s. 233.

¹⁶ Niels Halkjaer, *Den svenska 1800-talsdramatiken och litteraturhistorien. En studie i litteraturhistorisk kanonbildning och några synpunkter på definitionen av populärkultur* (Uppsala 1977) s. 33.

¹⁷ Sven-Eric Liedman, *Ett öändligt äventyr. Om människans kunskaper* (Stockholm 2002) s. 209.

¹⁸ Brink s. 17.

d i någon grad är normativ och att historien visar att exempelvis den gamla sovjetiska diktaturen en strikt rysk och kommunistvänlig kanon som alla ryska barn tvingades läsa. Vi anser dock att i ett modernt och demokratiskt samhälle kan de normativa inslagen i kanonbildningen motarbetas till sådan grad att det inte längre behöver betraktas som ett problem. Brinks invändning kan dessutom ifrågasättas, vilket exempelvis Liedman gör då han påminner om att litteraturkanons existensberättigande utgörs av att den är essentiell för förståelsen av annan litteratur.

Det är lätt att avfärda varje kanon med en axelryckning och hävda att vi lever bättre utan dylika föreställningar om en svit särskilt framstående verk. Men erfarenheten visar att varje kanon som raderas byts ut mot en annan och att de argaste opponentererna håller sig med sina värdehierarkier vars rimlighet de söker övertyga sina medmänniskor om. Det är sant att en kanon kan vara mer eller mindre bestämmande för att inte säga diktatorisk, men ett urval är ofrånkomligt, och frågan är bara hur urvalet skall göras. Ur kunskapssynpunkt är det avgörande att en erfaren läsare med större utbyte än en novis kan tillgodogöra sig en dikt eller roman.¹⁹

Med anledning av kanonbegreppets komplexitet kan det vara befogat att också diskutera vad kanon *inte* är. Kanon är inte helt synonymt med klassikerbegreppet, även om klara beröringspunkter finns. Begreppet förutsätter, som redan påpekats, en sammansättning av ett *flertal* författare och verk. Inte heller motsvaras kanon enkom av innehållet i någon antologi ó eller ens av resultatet av en teoretisk jämförelse mellan alla antologier från en viss tidsperiod. Enligt Brink existerar en kanon snarare genom en symbios mellan författare, litteraturkritiker och samhällets undervisnings- och forskningstradition.

För det första påverkar t.ex. aktiva skönlitterära författare kanon genom att välja vissa genrer eller stilar (som därmed hålls vid liv eller aktualiseras) eller genom att ha vissa äldre författare som förebilder. För det andra skapas och vidmakthålls kanon genom litteraturkritikens värderingar och omnämmanden. Till sist befinner sig undervisning och

¹⁹ Liedman 2001 s. 211f.

Detta skulle alltså innebära att någon form av litterär kanon per definition alltid existerar, åtminstone om man förutsätter att det alltid finns läsare. Varje tids kanon präglas vidare av sin tids syn på litteraturanvändning, t ex litteraturens roll i bildningsprocessen.

Om vi nu vidgar perspektivet till den internationella forskningsarena inom vilken kanon och kanonbildning diskuteras, upptäcker vi snart att en amerikansk litteraturvetare vid namn Harold Bloom är den som har orsakat avgjort störst uppståndelse de senaste åren. Mitt under stridigheterna i kanondebatten i USA kommer hans mäktiga verk *Den västerländska kanon*²¹ ut på marknaden. Det som skiljer Bloom från den stora majoriteten debattörer är att han här faktiskt framför, nyanserar och motiverar ett urval av tjugosex stora författare som representanter för en västerländsk kanon. Därför blir hans arbete också en stilbildare gällande kanonutformningen.

Många har tolkat Bloom som en elitist och konservativ förespråkare, och så förhåller det sig förvisso på många sätt, men inte i samma mening som flertalet traditionsbevarare har gett sig tillkänna i den offentliga debatten. Bloom skriver själv att han inte är intresserad av att ge sig in i vare sig öskenfäktningö eller akademiskt ökrigö, utan syftar snarare till att ó baserat på erfarenheterna från ett helt liv ägnat åt läsning ó öfrilägga de egenskaper som gjorde dessa diktare kanoniska.ö²² Polemiken lyser ändå igenom då han senare skriver att avsikten med boken bland annat är öatt bekämpa den kulturpolitik, den må komma från vänster eller höger, som håller på att utarma kritiken och därför hotar att utarma själva litteraturen.ö²³

Flera aspekter visar sig vara kluvna hos Bloom. Han beskriver kanon som en oavbruten strid genom historien.

Det går inte att beskriva en stark litteratur, kämpande och konkurrensinriktad vare sig den vill eller inte, om man bortser från dess ångest inför de verk som har föregått den och fått en auktoritativ ställning i traditionen. [í] Ska en dikt, pjäs eller roman bli materia måste

²⁰ Brink s. 17.

²¹ Harold Bloom, *Den västerländska kanon* (Stockholm 2000)

²² Bloom s. 11.

²³ Ibid. s. 78.

Kanon är ett mått på livsduglighet, där frågan gäller litterära verks odödlighet och dödlighet vilket bestäms av det inneboende estetiska värdet: öDet estetiska värdet uppstår i en kamp mellan texter: i den som läser, i språket, i klassrummet, i det meningsutbyte som äger rum på en viss samhällsnivå. [í] Det estetiskt värdefulla har sitt ursprung i minnet, alltså (som Nietzsche insåg) i en plåga, plågan att avstå från de lättsamma nöjena för att få uppleva mycket mer svåråtkomliga nöjen.ö²⁵ Estetikens kraft, makt eller myndighet ó kalla det vad man vill ó utgör sinnebilden för det som verkar hos själva individen snarare än i samhället.

Starkast i kampen, placerad i centrum och därmed omöjlig att ta sig förbi, är enligt Bloom Shakespeare: öOriginalitet, det är den stora skandalen, det som inte ryms i förtrytelsens system ó och en mer originell diktare än Shakespeare kommer vi aldrig att få lära känna.ö²⁶ Bloom menar att ett starkt författarskap uppstår ur den process som sätts igång av litterär påverkan, en teori som beskriver konstnärens kreativa skaparångest inför sina föregångare. Men även den ölistaö som han presenterar i *Den västerländska kanon* tycks präglas av ett visst vankelmod och ångest då det ställs inför frågan om urvalet. Tomas Karlsohn skriver i artikeln öKanon och kritikö i *Psykoanalytisk tid/skrift* (nr 18-19, 2007): öEftersom litteratur för Bloom egentligen handlar om att läsa, snarare än att göra upp listor, så framkallar själva selektionen en påtaglig ambivalens. Det finns fler texter än vad ett liv tillåter en att läsa, värdefulla texter om vilka man med goda skäl skulle kunna säga att de är kanoniska.ö²⁷

Bloom själv skriver: öIngen besitter nog auktoritet att tala om för oss vad Västerlandets kanon består av, i alla fall inte från 1800 till idag. Den är inte, kan inte vara, exakt identisk med min, eller någon annans, lista över stora författare. Vore den det skulle en sådan lista bara vara en fetisch, en märkesvara bland andra.ö²⁸

²⁴ Bloom s. 22.

²⁵ Ibid. s. 53f.

²⁶ Ibid. s. 38.

²⁷ Thomas Karlsohn, öKanon och kritikö (*Psykoanalytisk tid/skrift*, nr 18-19, 2007) s. 32.

²⁸ Bloom. s. 53.

om Karlsruhn sammanfattar, öendast hålla fram alla politiska dagordningar och fixeringar vid det samtida och vid det omedelbart användbara.²⁹ Man återkommer dock, oavsett hur man än vänder och vrider på begreppen, alltid till detta enda: Ett urval måste alltid göras! Särskilt i undervisningssammanhang är frågan essentiell och vi ska strax studera hur detta urval har gjorts historiskt, samt i någon mån försöka se hur kanonbildningen har sett ut vid några olika viktiga brytpunkter. Innan vi kommer dit är det dock ytterligare två begrepp som måste utredas.

Kultur i post moderna tider

Kultur är ett omtvistat begrepp. Ofta kretsar debatten kring vad kultur är. Men även, och kanske oftare, om vad som räknas till hög eller låg kultur. Enlig SAOL betyder kultur: ömänsklig verksamhet inom ett visst område och en viss tid; vetenskap, litteratur och konst; systematisk odling av växter etc.^ö

Den engelska litteraturprofessorn Terry Eagleton har författat en hel bok där han försöker lösa frågan kring begreppet kultur. Han börjar med att titta på dess engelska etymologiska ursprung:

If culture means the active tending of natural growth, then it suggests a dialectic between the artificial and the natural, what we do to the world and what the world does to us. It is an epistemologically \neq realist \emptyset notion, since it implies that there is a nature or raw material beyond ourselves; but it also has a \neq constructivist \emptyset dimension, since this raw material must be worked up into humanly significant shape.³⁰

Vidare genom historien laddas kulturbegreppet med nya värden och betydelser, menar Eagleton. Det riktas mot människan och samhället på en och samma gång. På så vis blir kultur allt mer sammankopplat med begreppet civilisation. I den bemärkelsen har samtalet om den kultiverade och den okultiverade människan sin begynnelse, inte minst med tanke på imperialismen. Det är i samband med den här nyansen av civilisation som

²⁹ Karlsruhn s. 32.

³⁰ Terry Eagleton, *The idea of culture* (Oxford 2000) s. 2.

er kritiserat och granskat. Oppositionen består av dem
da. Kulturen börjar nu historiskt sett framträda under
flera olika former, alla med skillnad i innebörd.

One might see this current of thought as struggling to connect various meanings of culture which are gradually floating apart: culture (in the sense of the arts) defines a quality of fine living (culture as civility) which it is the task of political change to realize in culture (in the sense of social life) as a whole.³¹

Det som sker är att flera olika skolor av kultur existerar bredvid varandra, vilket leder till en mångfald av kulturbegrepp som står sida vid sida. Något som inte gör det lättare, då kultur redan är svårt nog att sätta fingret på.

It is hard to resist the conclusion that the word "culture" is both too broad and too narrow to be greatly useful. Its anthropological meaning covers everything from hairstyles and drinking habits to how to address your husband's second cousin, while the aesthetic sense of the word includes Igor Stravinsky but not science fiction. Science fiction belongs to "mass culture" or popular culture, a category which floats ambiguously between the anthropological and aesthetic. Conversely, one can see the aesthetic meaning as too nebulous and the anthropological one as too cramping.³²

Kultur som övergripande begrepp blir med alla sina olika betydelser och olika versioner därför ganska vagt. Det redan vaga begreppet har därmed under tidens gång mot det moderna samhället utvidgats och blivit mer omfattande än förr.

I takt med att kulturen ökar i omfattning uppkommer självklart studier kring begreppet. Under 70- och 80-talet uppstår forskningstraditionen *öcultural studies*. Denna nya tradition krävde användbara begrepp för sin forskning och lånade därför in sådana från litteraturvetenskapen. Därmed påverkades textbegreppet och började utvidgas i takt

³¹ Eagleton s. 20.

³² Ibid. s. 32.

kunde helt plötsligt omfatta kulturella fenomen som er ayahuasca-riter i Peru som om de vore texter.³³

Då kulturen har fått så många ansikten blir det svårt att avgöra vad begreppet står för. På så vis blir begreppet i hög grad relativiserat och snart kan vem som helst bestämma vad som är kultur eller inte. Thomas Karlsruhn menar att det har skett en omvandling av såväl kulturen som privatlivet vilket till stor del beror på att den globala ekonomin har trätt in och i högre grad gjort dem till varor för konsumtion. Dessa förändringar är påtagliga i Nordamerika, Europa och inte minst i Sverige.³⁴ Nu är det pengarna som pekar ut vad som är kultur. För att citera Karlsruhn: öackumuleringen av kulturellt kapital har omlokaliseras till platser belägna långt utom humanioras och det humanistiska bildningsarvets räckvidd. En rad starka och självklara föreställningar om fenomen som läsning, bildning och om nödvändigheten av en solidare förankring i det förflutna har helt enkelt mattats av under de senaste årtiondena.³⁵

Sambandet mellan kultur och kapitalism leder oss in på Max Horkheimers och Theodor W. Adornos verk *Upplysningens dialektik* (1947), ett verk som utgör en mörk analys av efterkrigstidens kulturliv. Sven-Eric Liedman uttrycker i sin bok, *I skuggan av framtiden*, att det öar över huvud en bok som blivit stilbildande för kritiken av masskulturen.³⁶ Författarna diskuterar och utvecklar begreppet kulturindustri i kapitlet som delvis bär samma namn, öKulturindustri. Upplysning som massbedrägeriö.

Liedman beskriver, utifrån Horkheimers och Adornos text, kulturindustrin som vilken massproduktion som helst, hemmahörande i den tekniska reproducerbarhetens tidsålder och vars syfte är vinst och behärskning av människors tankar och drömmar.³⁷ Västerlandets kultur faller under den kapitalistiska ideologin precis som allting annat, där ord som frihet, utveckling och möjligheter dyker upp frekvent i retoriken, men där pengar och nytta styr i realiteten. Det finns en föreställning om att samhället (och därmed också kulturen) hela tiden gör framsteg, att vi med ekonomins stöd färdas på en ständig väg mot

³³ Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (Uppsala 2007) s. 30. (Persson hänvisar här bland annat till antropologen Clifford Geertz som i en av sina mest kända texter skriver om just tuppfäkting på Bali.)

³⁴ Karlsruhn s. 35f.

³⁵ Ibid. s. 35.

³⁶ Liedman 1997 s. 348.

³⁷ Ibid. s. 347f.

inte Horkheimer och Adorno i, något som Liedman

Adornos och Horkheimers särart ligger i att de så påtagligt tar sin utgångspunkt i vad som senare kallats upplysningsprojektet. Det gäller alltså förhållandet mellan den moderna ekonomiska, vetenskapliga och tekniska utvecklingen å ena sidan, etiken och konsten och religionen å den andra. Medan Condorcet liksom de flesta både i samtiden och senare antagit att de båda sfärerna utvecklas i samma riktning (vare sig riktningen betraktas som önskvärd eller ej), finner Horkheimer och Adorno tvärtom en kontradiktorisk relation mellan dem. De förnekar inte upplysningsmännens goda avsikter eller drömmar om en mänskligare värld. [í] Men resultatet av upplysningsprocessen är motsatsen till dylika förhoppningar.³⁸

Enligt Horkheimer och Adorno har humaniora och framför allt konsten fallit under teknikens och ekonomins styrande krafter, och tvingats in i en industri: kulturindustrin. Högt och lågt är båda drabbade av den styrande ideologin och bidrar därmed till svårigheten att klart och tydligt urskilja dem. Kopierade och reproducerade i ett av tekniken fulländat och uniformt paket riktas dessa varor mot en objektiviserad publik: "Industrin intresserar sig för människan bara i hennes egenskap av kund eller anställd och har i själva verket satt mänskligheten som helhet liksom vart och ett av dess element på denna uttömmande formel."³⁹

Det kapitalistiska samhället fokuserar i retoriken på individen och dennes frihet, två saker som Horkheimer och Adorno tillskriver ett bedrägligt sken. I filmer, TV-program och böcker finner vi otaliga skildringar av typen obaserad på en verklig händelse (eller åtminstone på en för alla möjlig händelse) där någon eller vem som helst vill de få oss att tro och plötsligt kan drabbas av lycka och framgång. Det vilar en närmast ödesbestämd utvaldhet över individen, ett öde som snarare framstår som en lotteriets slump än individens fria val, i Horkheimers och Adornos ögon. Det är marknaden som styr och väljer, produkten som inte rättar sig därefter eller stämmer överens med dess preferenser släpps heller inte fram.

³⁸ Liedman 1997 s. 45.

³⁹ Theodor W Adorno & Max Horkheimer *Upplysningsens dialektik* (Göteborg 1991) s. 164.

hos Georg Henrik von Wright, då han i boken
är hur den kapitalistiska ideologins industrisamhälle

desillusionerar individen.

Om den tekniska utvecklingen kommit att framstå som ödesbestämd, dess krav som alltmera oavvisliga, så beror detta inte på någon önaturlagö, utan på att den producerande partens intressen ensidigt kommit att dominera dialogen med den part, i vars intresse det menas vara, men kanske inte alltid är, att konsumera, d.v.s. tillgodogöra sig de nyttigheter som förbättrad eller ny teknik kan erbjuda. Medan den ena parten ser klart är den andra förblindad eller åtminstone förvirrad.⁴⁰

Kulturen smälter samman med reklamen, fortsätter Horkheimer och Adorno. Syns du inte så finns du inte; görs det inte reklam för produkten så är den också tveklaktig. Kulturen har i och med den utvecklade tekniken och ekonomin möjliggjorts för i stort sett alla, varje vara har ett pris som också ämnar ge en indikation om varans kvalitet och status.

Det autonoma konstverket blir något främmande för kulturindustrin som har utilismen som ledstjärna. Värdet är hela tiden relativt placerat gentemot nyttan, antalet konsumenter, priset, eller, varför inte det motsatta, exklusiviteten. Allt har ett värde i den mån det kan bytas ut eller säljas mot något annat och det som inte kan beräknas i siffror eller värde blir därmed något meningslöst. Konsten som självständig existens betraktas som en fetisch medan konstverkens sociala status ó den verkliga fetischen ó felaktigt uppfattas som identisk med deras rang och förvandlas således till den enda kvalitet som går att njuta av. Det typiska som vi ser är inte obildning, dumhet och fyrkantighet, menar författarna, utan vad vi upplever är att allt inom kulturen faller under principen om kulturindustrins totalitet och där råder ändamålsenlighetens egna lagar.

Kulturutbudets utveckling har till stor del följt den utveckling som von Wright såg hos industrisamhället och framför allt som Horkheimer och Adorno såg hos upplysningstanken. Att marknadsekonomins inflytande är fortsatt stark världen över är knappast ett påstående som behöver styrkas ytterligare, men likväl har, som Liedman

⁴⁰ Georg Henrik von Wright, *Vetenskapen och förnuftet* (Stockholm 1986) s. 143.

genomgått stora förändringar sedan *Upplysningens*

[D]en i dag unga eller yngsta generation som intresserar sig för nyskapande musik, litteratur, film eller bildande konst är normalt sett också insatt i delar av populärkulturen. De gränser mellan högt och lågt, fint och ofint, värdefullt och värdelöst som en gång var självklara och som det för övrigt hörde till den gamla gymnasieskolans plikter att pränta in, håller på att suddas ut. Det innebär inte att alla kulturindustrins produkter väcker samma intresse, långt därifrån. Snarare är det så att den väsentliga gränsen går *inom* populärkulturen. [í] Det skulle innebära att den effektiva gränslinjen i dag går inom det som Adorno och Horkheimer kallade kulturindustrin. Det skulle i sin tur betyda att deras allmänna tes att kulturindustrin som sådan skulle tendera mot en produktion av idel kram och folkförförelse inte håller streck. Kulturindustrin bidrar måhända till kulturell nivellering. Men säljbarheten är dess enda ledstjärna, och om den kan avyttra originella produkter till en bred publik gör den det utan prut.⁴²

*

Det är med det urvattnade konst- och kulturbegreppet och all dess mångfald, inte minst genom den massproduktion som tar form, som det postmoderna gör sitt intåg i historien. Enligt den franske filosofen Jean-François Lyotard är tanken den att det postmoderna kritiskt ska granska upplysningens projekt och dess slutgiltiga mål: historisk enhet.⁴³ Så ser det inte ut idag. I stället har det postmoderna okritiskt valt att fullfölja upplysningens projekt där alla globala kulturyttringar slutligen skall enas till ett och samma subjekt. Alla dessa kulturyttringar ska alltså få plats inom det postmodernas användning av termen kultur. Eagleton menar att vi kan hitta hur många olika kulturer som helst om vi bara godvilligt ser efter. Vi har gängkulturer, motorcykelkulturer och maffiakulturer, ja, listan kan göras hur lång som helst. Han går vidare med detta resonemang: "What is valuable for postmodern theory is more the formal fact of the plurality of these cultures than their intrinsic content."⁴⁴ Ändå tycker sig Eagleton se postmodernisterna välja ut sina favoriter bland urvalet kulturer: "For the postmodernist, by contrast, whole ways of life are to be

⁴¹ Liedman 1997 s. 349.

⁴² Ibid. 349f.

⁴³ Något som verkar skilja sig på vissa punkter från hans tidigare verk *La Condition postmoderne* (1979).

⁴⁴ Eagleton s. 21.

...dissent or minority groups, but to be castigated when
...modern "identity politics" thus include lesbianism but
not nationalism, which for earlier Romantic radicals, as opposed to later postmodern
ones, would be a wholly illogical move.⁴⁵

Det postmodernas vill kontra och ifrågasätta allt det gamla står för, det moderna. Det
postmoderna öingår förvisso i det moderna, menar Lyotard, "Allt som vi har övertagit,
om det så var igår (*modo, modo* som Petronius skrev), måste bli föremål för misstanke."⁴⁶
Denna misstanke får följder inte minst inom skolväsendet.

I Stefan Lundströms avhandling, *Textens väg*, återfinns ett kapitel med titeln "Skolan
och postmoderniteten". Lundströms fokus ligger på dessa postmoderna förändringar i
samband med skolväsendet och han stöder sig på ett antal forskare på området, bland
annat Andy Hargreaves arbete *Läraren i det postmoderna samhället*. Begreppet
postmodernitet får, sin problematik och flertydighet till trots, hos Hargreaves beteckna
det samhällstillstånd som utvecklats sedan 1970-talet:

I debatten om hur skolan ska organiseras och se ut dras ofta paralleller till näringslivet.
Skolan är visserligen något annat än ett företag, men vissa grundläggande likheter finns.
Flertalet gymnasieskolor, liksom företag, har många anställda, en tydlig beslutshierarki,
specialiserade ansvarsområden, avgränsade roller, men också gemensamma mål. När
genomgripande organisatoriska och ekonomiska förändringar inträffar i näringslivet finns
därför anledning för skolor att vara uppmärksamma på vilka förändringar de möjligen står
inför, särskilt som sådana förändringar är förbundna med förändringar av hur kunskap och
information organiseras och sprids.⁴⁷

Hargreaves framhåller att modernitetens ekonomi strävade efter standardisering av
arbetsuppgifter och massproduktion, medan den postmoderna ekonomin i stället försöker
öka flexibiliteten genom deltids- och projektanställningar. För skolan får detta
innebörden att man inte längre kan klamra sig fast vid ålderstigna strukturer med
traditionell ämnesindelning.⁴⁸

⁴⁵ Eagleton s. 14.

⁴⁶ Jean-Francoise Lyotard, « Svaret på frågan : Vad är det postmoderna ? » i *Postmoderna tider* (Stockholm 1986) s. 90.

⁴⁷ Stefan Lundström, *Textens väg* (Umeå 2007) s. 54.

⁴⁸ Ibid. s. 57.

och en identitetsutvecklande roll. Om dessa två tidigare har haft tydliga gemensamma nämnare i det så kallade nationella projektet måste de i en globaliserad värld upplevas som mer problematiska. [í] Frågan om vilken, eller vems, kultur som ska förmedlas och varför får en ökad relevans i och med att svaren i minskad grad är givna på förhand. Såväl verksamma lärare som kursplansförfattare tvingas på något sätt hantera dessa frågor, och ett svårdefinierat behov av fasta orienteringspunkter gör det antagligen inte lättare.⁴⁹

Då det är upp till lärare att skapa sina professionella identiteter utifrån de sammanhang de verkar i, spekulerar Lundström i att utbildningen, vars syfte är att leda fram till en identitet som ämneslärare, ökan bli problematisk att upprätthålla när gränserna blir flytande.⁵⁰

Inom den övriga kulturella sfären fyller dock det postmoderna en funktion, menar Lyotard. Dels det att kritisera det föregående verket inom konstens område och på så vis föra konstverket vidare genom historien tills nästa ifrågasättning tillkommer. Lyotard menar därför att: *Postmodern* skulle kunna förstås enligt paradoxen det förflutnas (modo) futurum (post).⁵¹ Hotet mot konsten, litteraturen och samhället kommer därför inte från det postmodernas håll utan snarare från en falsk realism som kapitalismen förespråkar:

Konstnären, galleriägaren, kritikern och allmänheten låter sig förnöjas med vad som helst, och slapphet ligger i tiden. Men denna vad-som-helst-realism är pengarnas realism: i brist på estetiska kriterier förblir det möjligt och fördelaktigt att mäta verkens värde i den vinst de ger. Denna realism anpassar sig till alla behov på villkor att tendenserna och behoven har köpkraft. Vad beträffar smak så behöver man inte vara finkänslig när man spekulerar eller roar sig.⁵²

Däremot tar hotet form först i och med kulturella instanser:

⁴⁹ Lundström s. 59.

⁵⁰ Ibid. s. 60.

⁵¹ Lyotard s. 92.

⁵² Ibid. s. 86.

det hotas från två håll, dels av ökulturpolitiken, dels av som ges från än den ena än den andra kanalen är att leverera verk som först och främst har förbindelse med ämnen som existerar i den publiks ögon som de är avsedda för, och som vidare är så utförda (övalformade) att denna publik känner igen vad det handlar om, att den med sakkännedom kan ge eller vägra sitt samtycke och t o m, om det är möjligt, hämta någon vederkvickelse ur de verk som den godtar.⁵³

Ett sådant realismens bländverk, för att använda Lyotards egna ord, som dessa verk förespråkar måste ö[m]ålaren och konstnären säga nej till[í], om de inte i sin tur vill bli, f ö underlägsna, supportrar till det existerande. De måste granska reglerna för att måla eller berätta, i den form de har lärt in dem eller mottagit dem från sina föregångare.⁵⁴ Lyotard står på så vis med ena benet i traditionen och det andra i det postmoderna. Eagleton är inne på ett annat spår. Han beskyller det postmoderna för allt som har urvattnat kulturen. Framförallt det han ser som postmodernismens bejakande av pluralism. Det skulle vara att ytterligare försvaga begreppet kultur, och göra det mer relativt: öThose who regard plurality as a value in it self are pure formalists, and have obviously not noticed the astonishingly imaginative variety of forms which, say, racism can assume.ö⁵⁵

När man jämför Lyotard med Eagleton verkar det som om de talar förbi varandra eller om olika saker. Där Lyotard vill se en kritisk granskning av konsten och samhället genom det postmoderna, vill Eagleton att man ska frågå det postmoderna, som snarare är en identitetsbaserad politik, vilken därför bortser från konsten.

Med Julia Kristeva tar det ytterligare en vändning. Hon är inne på att människan lever i samhället med skyggglappar och öronproppar för att slippa den *moderna* romanens (då i ett postmodernistiskt samhälle) hemska ömusikerande⁵⁶ På så vis går den moderna människan mot uniformitet och därför kommer varje roman med sin egen idiolekt varken höras eller synas. Då den sanne författarens verk testar gränserna för ångest och den innersta skräcken sätter sig hellre den moderna människan framför tvåloperans chimära

⁵³ Lyotard s. 86.

⁵⁴ Ibid. s. 84.

⁵⁵ Lyotard s. 15.

⁵⁶ En uttryck som Kristeva lånar från Diderot. Det har här att göra med det som förmedlas via språket men som inte tillhör ett språk i vardaglig bemärkelse, som rytm, musik etc. och det otänkbara bl.a. i form av det anstötliga, något som alltså betecknar det orepresenterbara. Se Kristeva, s. 369.

stötliga. Författarna blir ensamma med sitt verk, och
n ingår i verket går sin enskilda väg.

Vid en sådan grad av singularitet ställs vi inför *idiolekter*, särspråk som fortplantar sig bortom all kontroll, och med stor risk att förvandlas till ensamma monument, gigantiska men osynliga, inom ett samhälle vars generella tendens tvärtom går mot uniformitet. Det står alldeles klart att vi aldrig kommer att få någon ny Cosette, Pappa Goriot eller Julien Sorel från litteraturens håll; fantasins dunkla bakkammare har avlösts av den lysande TV-skärmen.⁵⁷

Med ett så komplext och i vår tid utarmat begrepp som kultur, kan man verkligen fråga sig vad gymnasieskolans kursplan är ute efter då de vill erbjuda ett kulturarv eller ett finnande av den egna kulturella identiteten. Ingår sökandet i kapitalismens massindustri av så kallad kultur eller är det genom Strindberg en kulturell identitet tar sig form. Man får väl hoppas att kursplanen inte menar att en elev från en bondfamilj endast ska bejaka sin egen kulturella bakgrund då denne bör gå hem och plöja åkern i stället för att läsa Balzac. Samtidigt blir det svårt för både elever och lärare att orientera sig i den ström av ökulturerö som dyker upp och försvinner från dag till dag. Mångfalden av olika kulturversioner bör begränsas för en snävare och mer tydlig benämning av kultur. Rensningen kan börja med att kritiskt granska de delar som har sitt ursprung ur den enorma kulturindustrin som börjar sätta sina spår i alla samhällets institutioner och faktiskt erbjuda något annat i skolan: att inte följa strömmen med TV, TV-spel och film. Då först finns det chans att identifiera sig med något riktigt. Det viktiga som lärare blir då att våga rycka bort de skyggglappar som sitter över elevernas ögon.

Litteraturläsning i gymnasieskolan **Ä** historisk bakgrund

Allt sedan det svenska språket konkurrerade ut latinet som undervisningsspråk vid de svenska läroverken har läsning av skönlitteratur på svenska utgjort en naturlig del av den praktiska verksamheten i skolan. Synen på litteratur och litteraturläsning har dock varierat väsentligt över tiden. Att svenska gymnasister inte läser exakt samma böcker

⁵⁷ Julia Kristeva, *öPostmodernism?ö* i *Postmoderna Tider* (Stockholm 1986) s. 369.

lvklart men hur har denna förändringsprocess sett ut?
vensk litteraturkanon?

Under hela första halvan av 1800-talet präglades debatten om litteraturläsning i skolan till stor del av det faktum att både läsning och undervisning ursprungligen bedrevs på latin. Enligt litteraturprofessorn Jan Thavenius tog det i praktiken mycket lång tid, flera decennier, innan svenskan till fullo hade ersatt latinet i skolan, eftersom starka konservativa krafter ständigt motarbetade utvecklingen.

Först från mitten av 1800-talet kan eleverna i de offentliga skolorna sägas ha läst svensk skönlitteratur mer allmänt. Då fick litteraturundervisningen en plats i skolstadgor och metodiska anvisningar. Samtidigt utkom de första skönlitterära antologierna och läroböckerna i litteraturhistoria avsedda enbart för skolbruk och de började också allt mer användas i undervisningen. [í] Vid 1800-talets början stod inte läsning av svensk skönlitteratur på skolans schema. Men vid dess mitt påbörjades en utveckling som efter ytterligare ett halvsekel placerade modersmålsämnet litteraturläsning i centrum för skolans bildningsuppgift.⁵⁸

Thavenius menar vidare att den mest grundläggande förutsättningen gällande ramarna för läsning av svensk litteratur måste vara att svenska språket existerar som skolämne. Dessförinnan kunde det alltså inte heller finnas någon allmän föreställning om en nationell kanon eller något att ta ställning för eller emot. När uppstår då något som kan liknas vid dagens svenskämne? Enligt Thavenius är det först efter läroverksstadgan från 1856, där svenska språket och litteraturen kodifieras som modersmålsämnet undervisningsinnehåll, som utvecklingen går in i en ny fas och 1860-talet betraktas i allmänhet som ett avgörande decennium för svenskämnet. Under resterande delen av seklet fortgår sedan vad man kan kalla för svenskämnet's öetableringsskedeö. Det är också under den här perioden som det moderna svenska utbildningsväsendet formas. Thavenius poängterar dock att det i praktiken dröjer till efter sekelskiftet innan litteraturläsningen i skolan blir såpass etablerad att den kan sägas omfatta majoriteten av svenska barn och ungdomar.

⁵⁸ Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* (Stockholm 1991) s. 18f.

åller i sin doktorsavhandling om gymnasiets litterära
Thavenius och visar bland annat hur styrdokumentet
för svenskämnet skrivs om på ett revolutionerande sätt vid seklets början.

Läroverksstadgan 1905 låg till grund för *1909 års undervisningsplan* som gav utförligare föreskrifter än tidigare. I planen markerades att litteraturen var det viktigaste och att de språkliga momenten kom i andra hand på gymnasiet. Anmärkningsvärt nog talades det inte bara allmänt om litteratur fram till våra dagar utan även om vikten av att i hela gymnasiet läsa litteratur också från 1900-talet.⁵⁹

För första gången i historien delar nu en undervisningsplan också upp litteraturen enligt en fast kronologisk struktur. Hädanefter läses isländska sagor i årskurs ett, litteratur fram till år 1763 i årskurs två, litteratur från 1763-1820 i årskurs tre och litteratur från 1820 och framåt i årskurs fyra.⁶⁰ Antalet timmar per vecka som ska ägnas åt litteraturläsning och litteraturhistoria utökas dessutom från åtta till tolv.

Nästa stora reform kommer med *1935 års metodiska anvisningar* som är betydligt utförligare än de från 1905 och 1909. Hela 25 sidor preciserar här hur undervisningen i modersmålet ska läggas upp. Anvisningarna rekommenderade att man utgick från konkreta, representativa litterära verk och varnade samtidigt för allt för flitig användning av komparativ metod, spårande av påverkan o.s.v.⁶¹ För första gången gavs också förslag på läsning av fristående verk, t ex. *Mäster Olof*, *Karolinerna*, *Den siste athenaren*, *Singoalla* och Levertins *Rococonoveller*. Även när det gällde utländsk litteratur gavs titelförslag. I *1940 års skolutrednings betänkande*, framlagt 1947, är tendensen fortsatt att både utformningen av litteraturkursen såväl som vilka författare som bör behandlas beskrivs ännu tydligare.

Förutom att styrdokumentet blir mer precisa under den här perioden är naturligtvis en rad andra faktorer med och påverkar litteraturläsningen i gymnasieskolan. Genom att dels studera läromedlens innehåll och användningsfrekvens och dels göra nedslag i den tidens skolpolitiska debatt frilägger Brink en litterär kanon för tidsperioden som till slut framstår som förvånansvärt enhetlig. Oavsett vilken antologi eller litteraturhistorisk lärobok

⁵⁹ Brink s. 51.

⁶⁰ Ibid. s. 51f.

⁶¹ Brink s. 53.

idrar i, är det i stort sett samma författarnamn som kanon överhuvudtaget sker, sker de långsamt och främst till följd av att de nationalromantiska tankegångarna försvagas där arbetarrörelsen och den socialdemokratiska kultursynen växer sig starkare. Litteraturens ställning i skolan stärks överhuvudtaget avsevärt under perioden och både Brink och Thavenius är överens om att det inte är förrän några år efter andra världskriget som denna utveckling vänder.

Från slutet av 1950-talet och framåt sker alltså en gradvis uppluckring av den relativt stabila kanon som Brink har beskrivit, något som liksom dess tillkomst har att göra med flera faktorer. ÖMakten över tillägnandet och tolkningen av kulturen har förskjutits från hemmen, skolan och den litterära institutionen till kulturindustrin och de nya medierna, skriver Thavenius.⁶³ Brink menar på sin sida att det är viktigt att komma ihåg att det inte är förrän efter andra världskriget som gymnasiet blir en massutbildning. Under mellankrigstiden och tiden dessförinnan betraktas gymnasieskolan därför som en elitskola, även av socialdemokraterna, och man utformar kursplanerna därefter. De förändringar av kanon som sker efter kriget beror alltså delvis på att gymnasiets roll förändras och måste omformas till en mer allmän utbildning. Dessutom får den skepsis många kände inför de gamla ideal som hade predikats fram till kriget långtgående effekter: ö[í] först med det nya gymnasiet förlorade den tidigare nationella, idealistiska eller liberala utopin sin dominans och ersattes till viss del av öfrågasättande ideal, vilket också för första gången placerade Strindberg överst i författarhierarkin i stället för Tegnér.ö⁶⁴

Enkelt uttryckt skulle man kunna säga att de öifrågasättande idealö Brink talar om i första hand leder till att arbetarlitteraturens svaga ställning i kanon, och senare även den tunna representationen av kvinnliga författare ifrågasätts, vilket självfallet är en berättigad och helt naturlig händelseutveckling. Att det i slutändan leder till en skolpolitik där kursplanerna för svenskämnet utformas utan hänsyn till kanon överhuvudtaget är

⁶² Brink s. 244ff. (Brink presenterar på dessa sidor listor med namnen på de vanligast förekommande författarna. Av utrymmesskäl kan vi inte återge dessa här utan får hänvisa den intresserade till källan.)

⁶³ Thavenius s. 53.

⁶⁴ Brink s. 292.

Lars Brink ändå väljer att benämna tidsperioden 1910-1945 som guldålderö.⁶⁵

För att ytterligare problematisera utvecklingen mot en total upplösning av litteraturkanon i skolan ska vi slutligen se hur man har besvarat frågan om varför man ska läsa litteratur? Gör man det exempelvis som ett inslag i färdighetsträningen, tematiskt eller litteraturhistoriskt eller för att öka studenternas genrekunskaper? De pedagogiska frågorna om hur och varför man ska läsa litteratur är som synes avgörande. När Boel Englund ska beskriva några karaktäristiska drag i 1980-talsläromedlets litteraturuppfattning gör hon det enligt följande:

Där är litteratur i första hand *starka* texter, sådana som omedelbart griper tag i en läsare och engagerar, och fiktionsprosa. Texterna är inte nödvändigtvis skrivna av stora och välkända författare, inte heller av svenska författare. De berättar om människan i världen och hennes, ofta svåra, erfarenheter ó om utsatthet, konflikter, sociala orättvisor, våld och krig. De har gärna en närhet till elevens egen värld, som då de har barn och ungdomar i centrum, och tonvikten ligger på nyare texter. Ett centralt drag i metadiskursens litteratursyn är betoningen av litteratur som en skildring av människor, deras miljöer och problem.⁶⁶

Då Lars Brink på liknande sätt beskriver karaktäristiska drag för perioden 1910-1945 ó alltså bara en generation tidigare ó handlar det om helt andra värden.

Att gymnasiet var en nationell läroanstalt som under perioden 1910-1945 fortfarande hade till uppgift att lägga grunden för utbildningen av svenska intellektuella spelade stor roll. I gymnasiets litteratururval var därför estetiska och litteraturhistoriska kriterier betydelsefulla. [í] Först på gymnasiet kunde man se en tydligt genomförd plan för litteraturstudium, ett studium som huvudsakligen skedde i kronologisk form, varvid de författare som inte motsvarade skolans etiska, estetiska och litteraturhistoriska kriterier kunde uteslutas.⁶⁷

Skillnaderna mellan dessa två bilder av hur olika tider har besvarat frågan kan inte beskrivas som något annat än dramatiska. Därmed inte sagt att den ena nödvändigtvis är

⁶⁵ Brink s. 282.

⁶⁶ Boel Englund, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande* (Stockholm 1997) s. 162.

⁶⁷ Brink s. 244.

om mellankrigstidens kanon skriver Brink: öMycket varade den tidens, det samhällets och den skolmiljöns krav på läsfärdighet.ö⁶⁸ Det är alltså orimligt att tänka sig en okomplicerad överföring av en sådan kanon till modern tid. Att vi är kritiska mot hur svenskämnet har förändrats och mot hur litteraturens roll i skolan har reducerats väsentligt sedan andra världskriget innebär med andra ord inte att vi strävar efter att idealisera svunna östorhetstidersö litteratursyn.

Den utveckling och förändring av skolväsendet som skett från efterkrigstiden fram till våra dagar är så pass omfattande att den lätt blir svårgripbar och vi ska därför tillåta ännu en litteraturforskare komma till tals. Stefan Lundström menar i sin avhandling, *Textens väg*, att utvecklingen framförallt präglas av en övergång från modern till postmodern retorik. Lundström lägger i avhandlingen särskilt fokus på gymnasieskolans svenskundervisning och presenterar en jämförelse av 1970 års läroplan (Lgy70) och den senaste, än i dag gällande läroplanen från 1994 (Lpf94).

Lgy70 ger uttryck för att ställa kunskapen i centrum. Skolans uppgift är att meddela eleverna kunskaper som samhället, och därmed de själva, behöver i framtiden ó kunskaper som de antas sakna. Förutsättningarna för ett elevstyrt texturval är små med läroplanens kunskapssyn då personlighetsutveckling och skolans meddelande av kunskaper utgör beståndsdelar i en och samma uppgift. Läroplanen förespråkar ett modernt snarare än postmodernt identitetsskapande, påvisar Lundström.⁶⁹ Där ges heller inte uttryck för någon märkbart fragmentiserad världsbild: öDet förefaller som om den historiska traditionen som präglar skolan är så självklar, och därmed oproblematiserad, att den inte behöver uttryckas.ö⁷⁰

Lundström framhåller att skolan inte är ett projekt för självförverkligande på individuell nivå; efterkrigstidens läroplaner präglas snarare av en strävan efter demokratisk fostran där ett oproblematiserat jämlikhetsideal och ord som solidaritet, samarbete och samverkan framträder. Utbildningen är framtidsinriktad och det historiska

⁶⁸ Brink s. 295.

⁶⁹ Lundström s. 87f.

⁷⁰ Ibid. s. 94.

ande, fastslår Lundström.⁷¹ Samtidigt finns det en
vrens behov ställs mot ett förutbestämt innehåll:

Såväl elevens förutsättningar som samtiden ska fungera som *determinanter* för undervisningsinnehållet, vilket rimligtvis medför svårigheter att fastställa en kanonisk litteraturförteckning. En sådan slutsats stärks när läroplanen menar att urvalet kan förändras i takt med tidsatmosfären. De restriktioner som finns anger att cirka hälften av textmassan bör vara utomnordisk med inslag av utomeuropeisk litteratur, vilket tyder på en uppmärksammande av att en traditionell västerländsk världsbild håller på att förlora sin relevans till fördel för en global sådan, även om världsbilden inte kan sägas vara till fullo globaliserad ännu.⁷²

Trots detta varsel om en mer splittrad och mångkulturell världsbild ger läroplanen tydligt uttryck för en oproblematiserad föreställning om någonting gemensamt.

Vad det gäller kursplanerna och svenskämnet litteraturundervisning ser det något annorlunda ut, om än lika konfliktbetonat: öTill skillnad mot läroplanens allmänna del finns i kursplanerna ett dominerande historiskt perspektiv när det gäller litterära texter, men texterna ses också i ett tidlöst perspektiv, vilket skapar dubbla bildningsvärden för litteraturundervisningen.ö⁷³ Trots denna dubbelhet är det den kollektiva kulturen som, på individens bekostnad, står i centrum när de övergripande målen för litteraturundervisningen konkretiseras.⁷⁴ 1970 års kursplan för svenskämnet supplementeras av förslag på litteratur och författarskap som visar på bestämda förutsättningar för en viss litteraturs inträde i skolans klassrum. Den litterära kulturen i läroplanen är kollektiv, smal och normativ, anser Lundström, som sammanfattningsvis skriver:

Litteraturläsning handlar på de treåriga linjerna i stort sett uteslutande om att orientera sig om kulturarv, framför allt det svenska. Supplementen företräder en enhetlig, normativ syn på kultur, vilket skapar förutsättningar för en reproduktion av en legitim smak. Författar- och textförslagen är många, men i formuleringarna skymtar också en uppfattning om att

⁷¹ Lundström s. 89-93.

⁷² Ibid. s. 99.

⁷³ Ibid. s. 115.

⁷⁴ Ibid.

undervisningen. [í] Samtidigt finns ett visst frirum för
n av litteraturorienteringen.⁷⁵

Lpf94 består av ett betydligt mera nerbantat material än sin föregångare. Kursplanerna i svenska är numera desamma för alla program och samtliga gymnasieelever ska läsa kurserna *Svenska A* och *Svenska B*. Hur dessa kurser förläggs förblir dock en lokal fråga. Att alla ska erhålla en likvärdig utbildning är därmed inte detsamma som att den ska vara likadan för alla, framhåller Lundström.⁷⁶

Lpf94 uppvisar, till skillnad från Lgy70, flera postmoderna drag där individens utveckling har tagit plats i centrum i fråga om kunskapssynen. Det är viktigt att förstå värdet i den kulturella mångfalden i ett samhälle där internationalisering och rörlighet har fått genomslag, vilket leder till att även 94 års läroplan bär på inre konflikter: Den dynamiska kunskap som krävs när arbetslivet förändras, ny teknologi introduceras och miljöfrågor kompliceras hamnar i motsättning till de beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen som alla i samhället behöver.⁷⁷ Det framhålls samtidigt att kunskaper inte är beständiga och att man i högre grad bör ta tillvara på elevernas egna erfarenheter. Förändringen består i att identitetsskapandet har gått från en kollektiv strävan till ett individuellt projekt.⁷⁸

Lundström menar att det historiska perspektivet har fått större utrymme i Lpf94 och att eleverna ska få insyn i ett oproblematiserat kulturarv. Syftet med detta består ändå i en explicit framtidsberedskap. Lpf94 präglas också av demokratiska normer men rör sig samtidigt med opreciserade påståenden om den kristna traditionens och den västerländska humanismens betydelse för utbildningen.

Slutligen förtjänar även något av det Lundström skriver om hur svenskämnet och litteraturundervisningen specifikt beskrivs i Lp94 att uppmärksammas.

I kursplanerna i svenska från 1994 tas ytterligare ett steg bort från den kronologiska översikten över litteraturhistorien. En gemensam kanon finns inte och det är tillräckligt att spegla knutpunkter i det stora skeendet. Dialogiciteten i textläsning lyfts fram på bekostnad

⁷⁵ Lundström s. 121.

⁷⁶ Ibid. s. 131.

⁷⁷ Ibid. s. 132.

⁷⁸ Ibid. s. 144.

är möjligheter för en undervisning där innehållet skapas
llertid fortfarande en föreställning om öcentralaö verk,

dock utan några specificeringar.⁷⁹

År 2000 utkommer nya kursplaner som syftar till att stärka den personliga och kulturella identiteten. Flera av de postmoderna dimensionerna förstärks men förändringen från de tidigare kursplanerna är liten. Det uttrycks att språket bidrar till att förstå såväl sig själv som andra i ett kulturellt sammanhang. Återigen dyker formuleringen öcentrala verkö upp, eleverna ska tillskansa sig beläsenhet och kunskaper om svensk, nordisk och internationell litteratur från olika tider⁸⁰: öPreciseringar av centrala verk eller kunskaper förekommer inte, vilket är en av postmodernitetens paradoxer. Fortfarande bedöms det finnas kultur och kunskaper som fyller ett behov i det kollektiva meningsskapandet, men en konkretisering låter sig inte göras.ö⁸¹

I jämförelse med granskningen av Lgy70 menar Lundström att skolan har gått från att ha industrisamhällets behov i centrum till att sätta elevens utveckling i fokus.

Eleverna ska öta ställning till kulturarvetö men vad det är för ett kulturarv de ska ta ställning till diskuteras eller kommenteras inte. Just underlåtelsen att försöka precisera innehållet kan tolkas som en ökad medvetenhet om problematiken kring kulturella hierarkier. Det som inte skrivs blir därför det som skiljer *Kursplaner 2000* från planeringssupplementen tillhörande Lgy70.⁸²

Lundström kommer här in på något mycket väsentligt som föranlett litteraturvetaren Magnus Persson att skriva en hel bok, nämligen styrdokumentens omfattande tal om *kultur*. I nästa avsnitt ska vi finna anledning att kritiskt granska detta oerhört mångfacetterade begrepp.

⁷⁹ Lundström s. 144.

⁸⁰ Ibid. s. 141-144.

⁸¹ Ibid. s. 142.

⁸² Ibid.

Ställning

En central fråga man som lärare förväntar sig att skolans styrdokument ska ge svar på är hur det stoff kursplanerna förevisar att man ska gå igenom kan legitimeras. I de fall det uttryckligen står att läraren ska undervisa i litteratur undrar man kort sagt vad dokumenten säger om *varför*? Detta uttrycks på en rad olika sätt men vi nöjer oss med att inleda med ett exempel: Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. [í] Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge elever möjligheter att ta del av och ställning till kulturarvet [í]⁸³ Här är det fastslaget att den ökulturella identiteten bland annat uttrycks i språket och litteraturen, något som visar på en vaghet i skolväsendets begreppskänedom. Vilka andra områden den kulturella identiteten bottnar i nämns det inget om. Lika vagt fortsätter det med frågan kring ökulturarvet. Detta vida begrepp kan i stort sett innehålla vad som helst och frågan om hur man ska ta ställning till dess innebörd uppstår naturligtvis.

I en nyligen publicerad kritik av den allmänna synen på litteraturläsning som dagens styrdokument och läromedel representerar ifrågasätter Magnus Persson starkt de olika utbildningsarenornas sätt att hantera framförallt legitimeringsfrågan. Genom att problematisera hur grundskolans och gymnasiets kursplaner för svenskämnet är konstruerade avslöjar Persson att de rymmer en räckvidd av paradoxer, onyanserade begrepp och formuleringar som blivit så vida att de egentligen inte säger någonting. Kan detta innebära att det finns risk att radikalt olika ämnesuppfattningar kan legitimeras?

Som jag diskuterade i kapitel 2 präglas styrdokumentens tal om kultur och kulturarv av vaghet och motsägelsefullhet. Detta gäller också flera andra för ämnet centrala begrepp, som språk och identitet. [í] Anhängare av exempelvis det litteraturhistoriska bildningsämnet svenska kan alltså legitimera sin ämnessyn genom att läsa kursplanen taktiskt och koda nyckelbegrepp som kultur, kulturarv och öcentrala verkö på ett sätt som understödjer de bärande komponenterna för ämneskonceptionen i fråga (för bildningsämnets del ett kanoniserat västerländskt texturval, kronologiska epokstudier med mera.)⁸⁴

⁸³ Kursplan för svenskämnet 2000

⁸⁴ Persson s. 142.

andra sidan lika gärna kunna, för att låna in en ganska
men Bruce E. Flemings, legitimerar övert totalt fokus på
lesbianska författare från Bahamas.⁸⁵ Vi ska strax förklara varför.

Av de nyckelbegrepp som omnämns i blockcitatet ovan är framförallt kulturbegreppet
centralt för Perssons kritik. Med denaturaliseringsmetoden, att man påvisar hur saker och
ting som framställs som självklara i själva verket är komplexa, fulla av motsättningar och
mer eller mindre dolda intressen och värderingar, plockar han isär begreppet.

Jag upptäckte nämligen att inte bara svenskämnet utan samtliga ämnen badade i kultur.⁸⁶
Går man igenom kursplanerna för alla skolämnen finner man åtminstone femtio (!) olika
varianter och sammansättningar av ordet *kultur*, alltifrån ömåltidens kulturella värde och
ökroppsutövningsskultur till ökulturell identitet och ökulturella normer. [í] I jämförelse
med de många kommentarerna och analyserna av skolans värdegrund har kulturbegreppet
inte rönt tillnärmelsevis samma uppmärksamhet. Detta är olyckligt, eftersom talet om kultur
formar sig till en strategisk men ytterst motsägelsefull knutpunkt för olika föreställningar
om gemenskap och skillnad, öviö och öde(t) Andraö.⁸⁷

Mot bakgrund av denna insikt för Persson en teoretisk diskussion om ett fenomen han
kallar öden kulturella vändningen. Mycket förenklat kan detta sägas innebära en
tilltagande och mångförgrenad tendens att se på och förklara olika företeelser, däribland
litteratur, i termer av kultur. Persson medger dock att fenomenet är så komplicerat att det
blir svårgripbart och hans fullständiga utredning av det kräver till slut en tredjedel av
avhandlingens totala utrymme (omkring 100 sidor). Vi får därför här nöja oss med det
ofullständiga tillägget att det rör sig om ökulturbegreppets synnerligen framskjutna
position i skolans styrdokument och om de konsekvenser det får för legitimeringen av
litteraturläsning överhuvudtaget.⁸⁸

När Persson summerar alla de legitimeringar han finner i svenskämnets kursplaner
drar han framförallt två slutsatser: de är många och potentiellt motstridiga (1) och att

⁸⁵ Fleming använder formuleringen i ett annat, dock snarlikt, sammanhang och ska därför här endast
betraktas som kurios.

⁸⁶ Persson s. 17.

⁸⁷ Ibid. s. 28f.

⁸⁸ Ibid. s. 29f.

för radikalt olika syften (2). Listan formuleras enligt

- Eleverna ska läsa litteratur därför att det ger upplevelser
- ger kunskap
- är språkutvecklande
- utvecklar och stärker den personliga identiteten
- stärker den kulturella identiteten
- ger förtrogenhet med kulturarvet
- ger kunskap om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald
- främjar goda läsvanor
- motverkar odemokratiska värderingar
- skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever
- ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi ó och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare

Vad är det då egentligen som händer när man för samman ordet kultur med litteratur på det sätt som flera av dessa legitimeringar gör? Kultur används idag, som tidigare påvisats, i alla möjliga sammansättningar, cafékultur, ravekultur osv. Men om nu *allting* kan sägas vara kultur, blir då inte också *all text* litteratur? Bengt Landgren är bara en av många som har diskuterat det vidgade litteraturbegreppet.

Begreppet öllitteraturö inom litteraturvetenskapen betecknar nu för många forskare texter och texttyper också utanför den traditionella genreindelningen: olika slags populärlitteratur, sångtexter, barnböcker, kriminalromaner, veckotidningsnoveller, dokumentärer, reportage, journalistiska kåserier, självbiografier m.m. Vad man nu än må tycka om denna utveckling alltifrån 60-talet (ca), som lett till att ordet öllitteraturö kommit att omfatta praktiskt taget allt skrivet (utom, tills vidare i varje fall, bruksanvisningar, recept, telefonkataloger och andra texter för praktiskt bruk), så är utvidgningen av ordets betydelse ett faktum.⁹⁰

⁸⁹ Persson s. 119-137.

⁹⁰ Bengt Landgren, *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995* (Uppsala 2005) s. 23.

det utvidgade text- och litteraturbegreppet har fått
na för litteraturvetenskap, där forskning inom alla de
genrer han nämner idag är fullt möjlig att legitimera. Men hur är det med *grundkurserna* i
litteraturvetenskap? Har den kulturella vändningen slagit igenom även där? Det som gör
Perssons avhandling unik är att den inte nöjer sig med att kritisera grundskolans och
gymnasiets styrdokument för dess luddiga formuleringar ó den kritiken är varken ny eller
särskilt ovanlig. Det är snarare att den faktiskt jämför resultatet av den kulturella
vändningen i dessa planer med svenskläroarutbildningarnas kursplaner, samt med de fyra
lärosätenas kursplaner för grundkurserna i litteraturvetenskap (A- och B-nivå).

Även då dessa dokument inte är nationellt styrda ó varje utbildningsort följer sina
egna kursplaner ó kommer Persson fram till att samtliga följer en strikt konservativ mall.
Denna skiljer sig avsevärt från grundskolan; faktum är att kulturbegreppet är helt
frånvarande och endast en legitimering används egentligen, den sista av de i listan, den
som handlar om litteraturhistoria och litterär terminologi.

Syftet med att läsa litteratur inom ramen för disciplinen litteraturvetenskap är enligt ämnets
kursplaner att få kunskaper om litteraturens historia och litteraturens roll i samhället samt
att med hjälp av litteraturvetenskaplig teori och metod *lära sig ett bestämt sätt att läsa*. Vi
befinner oss alltså fjärran från skolans tal om den öfria läsningenö. Den
litteraturvetenskapliga läspraktiken förutsätts öfrämjaö (Göteborg, Uppsala) eller
öunderlättäö (Stockholm) tillägnelsen av litterära verk.⁹¹

Det understryks också att det handlar om i första hand västerländsk litteratur från antiken
fram till våra dagar. Går man igenom litteraturlistorna från de fyra lärosätena ser man
tydligt, menar Persson, att det kanoniska tänkandet är intakt. Litteraturvalet uppvisar en
stark samstämmighet (eller konsensus) och de litterära verken som studeras har till större
delen varit de samma sedan omkring 1959. Persson tillägger endast att ö[d]en utvidgning
av kanon som kan noteras gäller i huvudsak tidigare utdefinierade eller marginaliserade
kvinnlige författarskapö.⁹² Eftersom den litteraturvetenskapligt inriktade delen i
svenskläroarutbildningarna i allt väsentligt följer samma mönster finns nu fog för en

⁹¹ Persson s. 180.

⁹² Ibid. s. 72f.

mellan innehållet i svensklärarytbildningarna och de
arna har att utgå ifrån då de sedan kommer ut och ska
undervisa. Men hur väl stämmer då detta med verkligheten? I ett försök att besvara den
frågan har vi själva gjort en kritisk granskning av de delkurser i svensklärarytbildningen
vid Göteborgs universitet som har med skönlitteratur att göra, vilket vi nu ska komma in
på.

Litteraturläsning i Göteborgs universitets svenskläraryt bildning

Kursplanerna gällande Svenska för blivande lärare visar på ett sätt att debatten kring en
litteraturkanon redan är avgjord, åtminstone på denna institution. I grundkursen ingår två
delkurser inriktade på litteratur: *Språk, litteratur och lärande* motsvarande sex
högskolepoäng, samt *Ungdomslitteratur och ungdomskultur, populärkultur och medier*
på tolv högskolepoäng. I första delkursen nämns inte litteraturkanon överhuvudtaget.
Istället heter det att öDelkursen fokuserar och problematiserar språkets, litteraturens,
kulturens och lärandets olika roller i människors liv, i och utanför skolan. Språklig och
kulturell variation och mångfald ó beskrivbar med begrepp som situation, generation,
klass, etnicitet, kön och genus ó behandlas med utgångspunkt i språk och
litteraturvetenskaplig forskning.ö⁹³

Liknande formuleringar möter oss i beskrivningen av delkurs två: öDelkursens stoff
präglas således av språklig och kulturell mångfald. Här konkretiseras och fördjupas den
diskussion av olika kultur- och estetikbegrepp, som initierades i den inledande
delkursen.ö⁹⁴ Begreppen består precis som i första kursen av: öfrågeställningar kring
genus-, etnicitets- klass- och generationsperspektivets betydelse [í]ö⁹⁵ Skönlitterärt
problematiseras nämnda begrepp i första delkursen med två verk: Joseph Conrads *Heart
of Darkness* och Tage Aurells *Pingstbrud*. Inga andra än dessa två nämns alltså. I andra
delkursen löser man det hela med ett större urval verk, där begrepp som genus-, etnicitet-
samt klassperspektiv ska diskuteras utifrån följande urval: *Alice i underlandet*, *Robinson
Crusoe* eller *Skattkamarön*, *En världsomsegling under havet*, *Spelkortsmysteriet* eller

⁹³ LSV 110 kursplan (GU, VT 2008)

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

er *Unga kvinnor*, *Janne min vän*, *Ett öga rött* m.fl.⁹⁶
med sin frånvaro och är även här utbytt mot genus, kön
och etnicitet, samt att studenten uppmanas att ta egen kritisk ställning till lästa texter.

Fortsättningskursen för blivande lärare har en litteraturkurs motsvarande 15 högskolepoäng och går under namnet: *Litterära texter*. Denna kurs består av en gedigen litteraturlista (se litteraturlista LSV210), där enbart den avdelning som behandlar epiken består av ett sidantal upp emot 3800-4000 sidor. Lägg till detta en lista med dramatiska verk, lyrik, noveller och inte minst sekundärlitteratur. Samtliga verk ska avklaras på studier motsvarande tio veckor, och därtill skall 3,75 högskolepoäng verksamhetsförlagd utbildning innefattas.

Inom den här kursen hittar vi verk som närmast brukar tillskrivas en klassikers dignitet. Det är bland annat romaner som Dostojevskijs *Brott och straff*, Gustave Flauberts *Madame Bovary* och inte minst Marcel Prousts *På spaning efter den tid som flytt*. Tilläggas bör att många av dessa verk inte behandlas i sin helhet utan istället läses fragmentariskt. Ett urval motsvarande 50 sidor i Miguel de Cervantes stora bok *Don Quijote*, eller samma sidantal ur Prousts verk, en författargärning som totalt omfattar bortåt 4000 sidor, får tjäna som exempel på detta. Då förstår man vilken tät kurs det är och att den knappast kan ge mer än en glimt av litteraturhistoriens värld.

En intressant anmärkning är att man inte kan hitta begreppet litteraturkanon i kursplanen för den här delkursen heller. Begreppen och formuleringarna som används känner vi dock igen: öVid analyser av och jämförelser mellan texter anläggs genusperspektiv, och skönlitteraturens roll i den personliga bildningsprocessen diskuteras.⁹⁷ Det egna ansvaret förblir viktigt i samspel med det genusinriktade området. Det liknar närmast en individuell smakskala kring litteratur, förutom att den bör vara färgad av genusperspektivet. Det närmaste vi kommer begreppet litteraturkanon är, som också Magnus Persson har påvisat ovan, att urvalet på kursens faktiska litteraturlistor fortfarande i allt väsentligt är identiska med hur det har sett ut de senaste 50 åren. I

⁹⁶ Se LSV 110 litteraturlista (GU, VT 2008)

⁹⁷ LSV 210 kurslan (GU, VT 2008)

Det också att lärarstudenten ska kunna placera in texter i
texter.⁹⁸

Den sista kursen med anknytning till litteratur, LSV310, utgörs av en specialisering bestående av tolv högskolepoäng *Litteraturanalyser och litteraturhistoria* samt ett uppsatsmoment på sex poäng där studenten kan välja ett litteraturinriktat ämne. Nu möter oss slutligen ordet *kanon* för första gången i själva kursplanen.

I delkursen ingår ett fördjupat litteraturhistoriskt epokstadium, där ett urval skönlitterära texter från den valda epoken läses och diskuteras tillsammans med olika litteraturhistoriska framställningar av denna period samt texter som diskuterar litteraturhistorieskrivningens dilemma, bland annat kanonproblematiken, från genus- och mångkultursperspektiv. [í] Indelningar i högt och lågt inom litteraturen problematiseras och olika sätt att förhålla sig till litteraturanalyser och litteraturhistoria studeras och jämförs.⁹⁹

Kanon nämns alltså bara en gång i samtliga kursplaner för lärarutbildningen, och då i samma mening som genus och mångkultur. Detta löser ovan beskrivna kurs genom att ö[e]tt begränsat antal moderna litterära verk läses [í]¹⁰⁰ En titt på litteraturlistan visar att dessa exempelvis utgörs av Peter Høegs *Fröken Smillas känsla för snö*, Erlend Loes *Expedition L* eller varför inte Carina Rydbergs *Djävulsformeln*.¹⁰¹

Om vi nu slutligen ska sammanfatta vad vår granskning har visat på, kan det vara lämpligt att göra detta i relation till Perssons avhandling. För gymnasieskolans del visade Persson tydligt att vi istället för litteraturkanon har fått in ett kulturbegrepp i styrdokumentet som på en gång både är alldeles för vitt och för snävt. Det blir helt enkelt omöjligt att veta hur man ska förhålla sig till det. Persson drev dessutom tesen att talet om kultur ännu inte har slagit sig in i kursplanerna för litteraturvetenskap och svensklärarutbildning. Formuleringarna skulle i dessa fall fortfarande vara uppbyggda kring begreppen litteratur, klassiker och kanon, med undantag för vissa inslag av genusvinkling. Han medger dock att även om avhandlingen är publicerad 2007 har han inte hunnit ta del av de nyaste kursplanerna, och att det därför kan förekomma avvikelser.

⁹⁸ LSV 210 kursplan (GU, VT 2008)

⁹⁹ LSV 310 kursplan (GU, VT 2008)

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Se LSV 310 litteraturlista (GU, VT 2008)

en förklaring till att vår genomgång av kursplanerna för visrar att kulturbegreppen ändå används och har inlett sin kamp mot litteraturen. Den mest iögonfallande förändringen vi har funnit, i relation till vad Persson kommer fram till, är emellertid att samtliga litteraturkursers mål och syfte formuleras med kopplingar till ett genusperspektiv. Med detta sagt lämnar vi nu den utbildningspedagogiska sfären för att studera hur kampen om kanon ständigt förs och har förts i det offentliga rummet.

Historisk redogörelse för kanondebatten

I boken *Ett oändligt äventyr* om den mänskliga kunskapen skriver Sven-Eric Liedman att det under öde senaste årtiondena har [í] förekommit en omfattande strid om ensidigheten i den hittills rådande litterära kanon.¹⁰² Dessa stridigheter har förekommit i Sverige såväl som i ett flertal andra länder och särskilt het har debatten stundtals varit i USA. Under 1900-talets senare hälft har kraftig kritik riktats mot kanon och dess befintlighet, vilket har lett fram till såväl reformer som krav på en upplösning av ölistan.^ö Liedman belyser två grundläggande infallsvinklar i kritiken: öFör det första är den maskulina dominansen påfallande. De kvinnliga författare som tidigare fått plats i sällskapet har varit ytterligt få. För det andra finns det en markant koncentration på västerländsk litteratur. Indien, Kina, Afrika, delvis Amerika är frånvarande.^ö¹⁰³ Det man har ställt sig avogt till är således en kanon bestående av döda vita europeiska män.

Kraven på förändring och emellanåt även ett totalt upplösande av kanon har förstås fått ett stort läger som förespråkar dess bevarande att vakna till liv. Deras huvudargument rör sig ofta kring termer som ökulturärvö, ötraditionö, öklassikerö, ögemenskapö och övärdeö, en inställning som därmed samlar dem under den välkända konservativa kategorin. Som i så många andra sammanhang står alltså debatten även här mellan konservativa och liberala ståndpunkter (utan att för den delen med nödvändighet placera debattören i motsvarande politiska fack). Syftet med detta och nästkommande kapitel är således att redogöra för vad några i tiden närliggande stridigheter i kampen om kanon har handlat om. Hur resonerar de olika lägren? Vilken typ av argument används?

¹⁰² Liedman 2001 s. 210.

¹⁰³ Ibid. s. 210f.

ARTES-debatten i Sverige 1978

För att hastigt göra läsaren uppmärksam på en viktig tidpunkt som föregick den nutida debatten i Sverige, återges här ett citat av Liedman som kort sammanfattar läget i landets skolklimat vid mitten av förra seklet:

För några decennier sedan hade det svenska gymnasiet ett bestämt litteraturpensum ö Stiernhielm, Wivallius, och Lucidor ingick i det, liksom Tegnér, Geijer, Atterbom och Stagnelius. För 1900-talet hade kanon ännu inte etablerats, det blev lätt alltför många namn, och de författare som ännu gav ut böcker föll helt utanför den fastställda ramen, omöjliga att slutgiltigt värdesätta. Denna brist på aktualitet väckte motstånd och mot slutet av 1950-talet började den gamla kanon luckras upp. Man skulle läsa *antingen* Geijer eller Tegnér, *antingen* Stagnelius eller Atterbom. Nya författare blev viktigare, och i valet mellan dem fick till och med elevens önsknings spel in.¹⁰⁴

Detta utgör förstås en omställning av vikt samt en av förklaringarna till varför den kritiska debatt som startas av Gunnar Tideström i tidskriften ARTES uppstår 1978. Titeln på hans inlägg lyder: öLitterära klassiker ö kommer vi att ha några sådana år 2000?ö Artikeln ger uttryck för en orolig framtidssyn vad det gäller svenskarnas fortlöpande kunskap om läsning och kännedom om de litterära klassikerna. Den instans som Tideström pekar ut som ansvarig för denna hotfulla och stagnerande utveckling är inte helt oväntat skolväsendet och en särskild känga riktas mot de högre utbildningsorganens dåvarande beskaffenhet: ö[í] den ene gör si, den andre gör så, till den grad att nästan ingenting längre är gemensamt. Man kan följaktligen inte utgå från att *något* litterärt verk är allmän egendom för dem som kommer till universiteten.ö¹⁰⁵ Tideström för samtidigt utläggningar om vad en klassiker egentligen är för något. Hans svar anknyter till den latinska betydelsen öförstklassigö och till hur de klassiska verken fungerar som förbindelselänkar mellan det nu levande och det förflutna, samt till deras funktion som en form av kollektivt och kulturellt minnesförråd. En klassiker är man inte färdig med efter

¹⁰⁴ Liedman 2001 s. 210.

¹⁰⁵ Gunnar Tideström, öLitterära klassiker ö kommer vi att ha några sådana år 2000?ö i *ARTES ö tidskrift för litteratur, konst och musik* (nr 4:1978) s. 90.

ärare ett behov av att läsa om den flera gånger vilket föra att den står sig och tillägger sedan att en klassiker öskall upplevas på det sättet också av andra, något sänär många. Man skall kunna samspråka om den, utbyta erfarenheter, iakttagelser, värderingar.¹⁰⁶ Det framkommer tydligt att detta att lära sig läsa och tillskansa sig kunskap om den klassiska litteraturen kräver tid och grundlig undervisning, något som gör att Tideström också vänder sig emot det sena 70-talets relativt nyreformerade lärarutbildning i svenska.

Den äldre litteraturen och dess historia (frånsett dramatiken), tiden från Homeros fram till 1880, således över tvåtusenfemhundra år, skall de blivande lärarna enligt bestämmelserna klara av på sex veckor. Var och en med den ringaste erfarenhet av läsning och studier vet att något sådant är orimligt. Verk som kunde skänka glädje, intellektuell stimulans och konstnärlig behållning måste på grund av tidspressen hafsas igenom eller meddelas i så ynkligt korta utdrag att de ingenting säger.¹⁰⁷

Den bristfälliga lärarutbildningen påverkar inte bara de framtida lärarnas kunskap och intresse för litteraturhistorien utan hämmar också eleverna som de undervisar, både vad det gäller läslust och språkkunskaper, något som Tideström menar redan börjar visa sig. Störst motvilja uttrycker han mot den tilltagande relativismen, försummandet av något gemensamt till förmån för myten om historielöshetens lycka samt dystra nerskärningar av utbildningstimmar.

Tideström avslutar sin pessimistiska framtidsvision med att ändå släppa igenom en gnutta ljus. Kanske kan ändå situationens bättring spås fram i ilskan mot ytlighet, i det återvaknande historiska intresset och i det ringa faktum att forskningen faktiskt finns kvar. Tideström menar att denna ljusning förmodligen inte framträder förrän runt 2020 ó en profetia som vi ännu idag inte vet hur vi ska ställning till. På Tideströms inlägg följer sedan ett antal svar och uppföljningar i de två påföljande numren av tidskriften, vilka här kommer att återges i sammanfattad form i mån av relevans och intresse.

En debattör som instämmer i Tideströms mörka syn på litteraturens nedvärderade roll är Sven Delblanc. Dennes bild är emellertid snarare nattsvart och Delblanc tror knappast

¹⁰⁶ Tideström s. 85.

¹⁰⁷ Ibid. s. 91.

ningen. Han menar att skolpolitiken och massmedia i och språklig utarmning ó en andlig miljöförstöring som inte går att försvara sig mot. Med nonchalanta argument som att man ömåste ge folk vad folk vill ha ö kommer det i slutändan att leda till den litterära publikens försvinnande. Detta är ingen naturlig utveckling menar Delblanc. Han pekar ut de skyldiga i form av massmedia i kombination med en destruktiv rådande byråkrati i de beslutande organ som reglerar den pedagogiska verksamheten: öNedrustningen av vår klassiska beläsenhet har ibland motiverats med en hycklad omsorg om den moderna litteraturen, vilket självfallet är en orimlighet. En någorlunda kvalificerad modern litteratur befinner sig alltid i dialog med den klassiska och blir följaktligen obegriplig utan denna referens.ö¹⁰⁸

Kurt Johannesson ansluter också till lägret som anser att kunskaperna om klassiker och läsning är på nergång i Sverige, men frågar sig samtidigt hur vi skall tyda dessa tecken. Den kanon som först utformades av 1800-talets litteraturhistoriker och som stod fast med en stor samstämmighet in på 1950-talet, bidrog till uppkomsten av den klassiska litteraturundervisningen i de svenska skolorna, ett system som Johannesson själv förvisso benämner som statiskt och konservativt. Gradvis öppnades dörrarna mot nyare, modern litteratur och balansen mellan tradition och förnyelse bröts helt med de nya läroplanerna för bl.a. grundskolan och gymnasiet som formulerades på 60-talet:

Där talar man om ett samhälle i snabb och oupphörlig förändring. Där ställer man uttryckligen den enskilda eleven i centrum. Målet för all litteraturundervisning skall vara att väcka individens livslånga intresse för god litteratur och för språkets skönhet. [í] Därför måste man välja sådana texter som svarar mot deras utvecklingsnivå och som spontant kan ge dem dessa upplevelser: öTexter bör vara sådana, att de blir förstådda utan ingående kommentarer í ö Därför vägrar också läroplanerna att ange vilka författare eller verk som skall läsas: detta skall vara lärarnas och elevernas fria och gemensamma val.¹⁰⁹

Johannesson ställer sig kritisk till de nya läroplanerna för såväl grund- som gymnasie- och högskola, vilka har blivit till en miljö där få klassiker kan överleva. Faktum är att det på alla håll i landet verkar ske en regress i omfattning och tid till läsning. Johannesson suckar över att man numera får se det som en framgång om eleverna i nionde klass hinner

¹⁰⁸ Sven Delblanc, öHoppfulla prognoser?ö i *ARTES* (nr 5:1978) s. 88.

¹⁰⁹ Kurt Johannesson öKlassikerna i Sverigeö i *ARTES* (nr 5:1978) s. 95

ar samtidigt som de jämnåriga ryska eleverna plöjer Han menar att det var plikten och det normativa i klassikerläsningen som man reagerade mot i samband med 60-talets läroplaner där individen tilldelades förmån att fritt söka litterära upplevelser efter lika fria kriterier, en frihet vars vaga innebörd han upplever som oroväckande: öOm litteraturen ska bli en allmän egendom, om litteraturen skall bli en del av det offentliga samtalet, måste vi också få läroplaner som erkänner betydelsen av dessa kunskaper och garanterar en viss enhetlighet.ö¹¹⁰

Gunnar Stenhag och Per Olov Svedner representerar tidens svensklärare och lärarutbildare i debatten med inlägget: öLevande litteratur från alla tider ó inte klassikerkanon!ö De instämmer helt i Tideströms åsikt att det är viktig att människor kommer till insikt om vad den klassiska litteraturen kan ge, men yrkar samtidigt på att vidga debatten till att gälla *all* litteratur: ögenom den får vi kontakt med andra människor, vår generations och gångna generationers ötanke- och känslvärld, med deras livssyn, människouppfattning, samhällskritik, bekymmer, förhoppningar och drömmarö¹¹¹ I fokus för Stenhags/Svedners syn på litteraturundervisning står begreppen öerfarenhet, insikt och medvetenhetö, dock utan att förglömma den avkopplande, underhållande aspekten.

I en gymnasieskola som då berör 80-90 procent av en ungdomsgeneration (en i praktiken obligatorisk skolform), där svenskundervisningen är allt från ett- till treårig och där litteraturen framstår med skiftande betydelse gällande vidare funktioner i elevernas framtida karriärval, upplever skribenterna likväl att det finns ett omfattande intresse för läsning, men bara om rätt texter väljs:

I detta första läge har den speciella diskussionen om klassikerna ingen relevans. Här handlar det i stället om litteraturen i helhet: det är den vi måste nå fram med. [í] [D]en litteratur som läses i en klass skall kännas väsentlig och angelägen för eleverna, väcka deras intresse, helst bli kvar hos dem efteråt. Och litteraturen skall diskuteras, stötas och blötas,

¹¹⁰ Johannesson s. 99.

¹¹¹ Gunnar Stenhag & Per Olov Svedner öLevande litteratur från alla tider ó inte klassikerkanon!ö i *ARTES* (nr 5:1978) s.100.

med hjälp av lärarens större mognad och beläsenhet.
örverkligas krävs frihet för lärare och elever.¹¹²

En potentiellt bindande klassikerkanon strider framförallt mot Stenhags/Svedners syn på skolan där frihet, angelägenhet och intresse är ledorden som ska styra litteraturundervisningen. Ett fastställande av en kanon skulle förmodligen också bli mycket svårt. Man vill undvika att försätta möjligheternas fält i ötvångströja^ö men öppnar ändå för tanken att läroplanerna naturligtvis kan ge förslag.

Men om lärarna ska visa prov på östörre mognad och beläsenhet^ö, hur ser då skribenterna på utformningen av den kritiserade lärarutbildningen? Bör den ändras? Inga större förslag framställs än att det som görs skall utföras öordentligt^ö. Eftersom allting inte kan hinnas med lämnas det som blir över åt läraren att själv klara av genom egna studier och fortbildning. Skribenterna menar att det är typiskt för svenskläraren att hela tiden hänga med i ett ständigt föränderligt fält. Undervisningen bygger, sammanfattar Stenhag/Svedner, på tanken att litteraturen ska vara till för människorna och eleverna, inte tvärt om.

Litteraturvetaren Lars Lönnroth frågar i sitt inlägg, öKlassiker ö ja! Kronstämplad klassikerlista ö nej!^ö, om klassikerna generellt sett skulle vara mera hotade då än tidigare och undrar om det inte snarare är så att det återigen handlar om ett övergångsskede då gamla klassiker ersätts med nya. Visst instämmer han i det sorgliga faktum att utbildningsreformerna har medfört nedskärningar, men klassikerproblematikens centrala punkt förblir ändå, enligt Lönnroth, frågan: *klassiker för vem?*¹¹³

Jan-Erik Wikström erinrar i sitt debattinlägg, öDe litterära klassikernas roll i det moderna samhället^ö, ett riksdagsanförande som han själv höll redan 1972, i samband med diskussionerna som då fördes angående svensklärarutbildningen. Wikström uttryckte där bland annat att ö[m]ånga av de elever som nu studerar svenska vid universiteten upplever att kraven har blivit för lågt ställda för att undervisningen i det nya blockämnet i gymnasiet skall vara adekvat.^ö¹¹⁴ Svensklärarutbildningen är otillfredsställande och bör förbättras, skriver Wikström, och i en tid då en utbildningsexplosion har ägt rum i vårt

¹¹² Gunnar Stenhag & Per Olov Svedner s. 100f.

¹¹³ Lars Lönnroth, öKlassiker ö ja! Kronstämplad klassikerlista ö nej!^ö i *ARTES* (nr 5:1978) s. 104.

¹¹⁴ Jan-Erik Wikström öDe litterära klassikernas roll i det moderna samhället^ö i *ARTES* (nr 6:1978) s.108.

vara vad den ökade studieaktiviteten ska ta sikte på: greppet och denna nyvakna nyfikenhet inför det som ändå alltid kommer att utgöra grundvalen för hela vår kultur aktualiserar emellertid med väldig kraft vårt ansvar för att nyfikenheten kan stillas och behoven tillgodoses.¹¹⁵

USA-debatten

Thomas Karlsruhn, forskare i idé- och lärdoms historia, har, som tidigare nämnts, skrivit en artikel i *Psykoanalytisk tid/skrift* under titeln *Kanon och kritik* om en debatt och några eftertankar. Han vidrör inledningsvis den kanondebatt som bröt ut sommaren 2006 på de svenska dagstidningarnas kultursidor (en debatt som redogörs för nedan), men lämnar den sedan för att fördjupa sig i den debatt som bröt ut i USA några decennier tidigare och som ihärdigt pågått med stort engagemang på bred front om såväl akademiskt som offentligt. Anledningen till att Karlsruhn tar upp de nordamerikanska meningsskiljaktigheterna är att önska en uppsummerande idéhistorisk skiss över denna debatt [kan] ge en fruktbar relief åt vår svenska diskussion.¹¹⁶ Återigen får därför Liedman bidra med en sådan summering.

Vid amerikanska universitet och college genomgår studenter fortfarande en *liberal education* som avser att försäkra dem om en grundläggande bildning. [1] Det finns två huvudmodeller. Antingen får studenterna en stor frihet att välja ett visst antal småkurser inom ett omfattande utbud och är då fria att kombinera de mest lockande alternativen på ett godtyckligt sätt. Eller också är de hänvisade till en förteckning av *great books*, alltså storartade verk. [2] Men den maskulina och västerländska dominansen har varit så gott som total. En massiv kritik har lett till reformer som varit mer eller mindre långtgående. Men reformerna har i sin tur lett till motattacker från dem som vill försvara den gamla ordningen.¹¹⁷

Karlsruhn skriver att en start till debatten kan uppmärksammas med en bok utkommen 1987, skriven av den relativt okände filosofen Allan Bloom (på intet sätt släkt med

¹¹⁵ Jan-Erik Wikström s.109.

¹¹⁶ Karlsruhn s. 28f.

¹¹⁷ Liedman 2001 s. 211.

ack mot universitetens förfall och far med budskapet att böcker bör innebära en obligatorisk tröskel för studenternas inträde i den akademiska världen. A. Blooms inlägg innebar ett uppvaknande av medhåll från flera förespråkare för den konservativa sidan, där huvudkomponenterna som framfördes i argumentationen kan sammanfattas i öbeständighet¹¹⁸ och övärde¹¹⁹. Karlsohn urskiljer några av deras ståndpunkter:

En tydlig sådan är kvalitetskriteriet. Kanon bör enligt dem innehålla ett begränsat antal högkvalitativa klassiker i den västerländska idéhistorien, stora och tidlösa texter ur till exempel litteraturens och filosofins förflutna. Den enda princip som är verksam i ett adekvat uppbyggande av en sådan kanon är då den sortering som historien själv står för. Undermåliga verk diskvalificeras helt enkelt när eniga läsare genom historien sållar fram klassikerna. Det som styr en sådan process kan inte ó som i en kyrklig kanon ó vara politiska beslut, utan regleringen av kanon sker genom en ständig konfirmering av det inneboende värde som vissa verk besitter. Värt att notera är att detta värde i sig självt uppfattas som stående utanför historien ó generation efter generation upptäcker om och om igen ett och samma beständiga värde i de kanoniska verken.¹¹⁹

1988 kom ett verk som stod i motsatt riktning till A. Blooms konservativa väckelse och som därmed också hamnade i skottgluggen. Filosofen och feministen Paula Rothenbergs bok, *Racism and Sexism. An Integrated Study*, användes vid University of Texas (Austin) i en ny obligatorisk kurs som uppkommit på bekostnad av en strykning av tidigare traditionella läslistor. I denna finner Karlsohn exempel på kanonkritikens formuleringar:

Om *beständighet* och *värde* är centrala inslag i den politiskt och kulturellt konservativa argumentationen, så är *makt* och *relativitet* viktiga byggstenar hos liberaler och vänstersinnade. [í] Kampen för att bryta upp kanon är således [í] en maktkamp med vida samhällliga implikationer. En öppnad kanon är liktydigt med en ökad demokrati, eftersom det skulle innebära en rättvisare representation av olika grupper. Kanon är helt enkelt ó det är en återkommande föreställning bland de radikala reformisterna ó i grunden ett politiskt fenomen.¹²⁰

¹¹⁸ Den långa titeln på Allan Blooms bok lyder: *The Closing of the American Mind. How Higher Education Has failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*

¹¹⁹ Karlsohn s. 31.

¹²⁰ Ibid. s. 32f.

erär kunskap som relativt knuten till subjektet med avseende på kön, klass och etnicitet ó med andra ord ständigt i förhållande till en politisk åskådning ó ser de konservativa debattörerna allt som oftast att kanon och de stora texterna från det förflutna bör hållas fria från samtidens politik, ett slags öljart pour lortöargument. Den liberala sidan menar att varje kanon är en opassande maktdemonstration då studenterna åläggs någonting uppifrån som de själva inte har värderat och fattat ställning till, medan den konservativa sidan hänger sig åt en lika kompromisslös kritik av den allmänna smaken.

En intressant observation som Karlsruhn uppmärksammar är att båda lägren tycks utgå från en enhetlig, fast kanon:

De konservativa försvarar en homogen kanon, samtidigt som deras kritiker vill öppna upp en kanon som även de föreställer sig som homogen. [í] Resonemanget handlar [í] allt som oftast mer om en abstrakt och beständig lista än om att läsa i konkret bemärkelse. Man hänvisar i svepande ordalag till exempelvis den västerländska traditionen som om den vore någonting som står bortom varje krav på precisering.¹²¹

Anledning till denna ovilja att precisera torde, enligt Karlsruhn, vara att varje verk i så fall skulle kräva sin motivering, ett projekt som vi bland annat i ett tidigare kapitel har försökt visa svårigheterna i. Hur som helst så lämnar det frågan vad de båda sidorna strider om *egentligen*? Förstår de ens själva vad de menar när de använder begreppet kanon?

Karlsruhn presenterar litteraturvetaren John Guillorys monografi, den i tidigare kapitel nämnda *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*. Boken pläderar för en historisk förståelse av kanon och kom att förändra ramarna för debatten. Guillory kritiserar de vittspridda föreställningarna som med nödvändighet sammanför etnisk och könsmissig identitet med kanon, aspekter som, enligt honom, är irrelevanta i diskussionen. Även i Guillorys fall står kanon och makt nära varandra, skriver Karlsruhn, men snarare utifrån perspektivet att saken alltid måste diskuteras historiskt:

¹²¹ Karlsruhn s. 33ff.

uttatares könstillhörighet inte kan vara en övergripande och
eriering, eftersom vi trots allt ser en rad historiska exempel
på kanoniserade kvinnliga författare. Dessutom förhåller det sig så att ett överväldigande
antal författarskap som uppfyller alla könsrässiga, sociala och etniska kriterier likväl har
utsorterats och fallit i glömska. [í] Att på identitetspolitiska grunder omstöpa kanon så att
den endast kommer att motsvara de antaganden man gör om skilda gruppers erfarenheter
innebär således en reduktionistisk och improduktiv inskränkning av litteraturstudiet.¹²²

Trots dessa utläggningar är Guillory inte en motståndare till att öppna upp kanon, inte
minst i en tid då klassisk bildning har förlorat mycket av sin funktion. Det han ställer sig
emot är dock de, i Guillorys ögon, ohållbara motiveringar som i den amerikanska
debatten har förts fram för ett sådant öppnande.

Karlsohn själv bidrar med flera tankar och reflektioner över kanonkritiken ó både
rörande USA-debatten och i allmänhet ó material som låter vänta på sig till
diskussionsstycket.

Svensk nutidsdebatt

Sommaren 2006 tar kanondebatten fart i svenska medier. Det hela börjar med att
folkpartisten och riksdagsledamoten Cecilia Wikström skriver ett inlägg i Sydsvenska
dagbladet under titeln öSkapa svensk litteraturkanonö¹²³. Wikströms förfäktar att kanon
skulle ge en fördjupad kulturpolitisk debatt men också att den skulle understryka
betydelsen av en traditionell bildning. Hennes främsta argument är dock att skolans
elever ska få ta del av det gemensamma språket och litteraturen. Hon menar att
oroväckande statistik visar hur allt fler elever lämnar grundskolan utan att riktigt förstå en
text på svenska och utan att kunna uttrycka sig tillräckligt bra i skrift. Detta kan enligt
Wikström hänga samman med att litteraturens roll i skolan har nedvärderats. Wikström
ser detta att prioritera svenskämnet som en rättvisetanke. Genom att plocka fram de
viktigaste verken (bland vilka hon själv föreslår bl.a. Bellman, Lagerlöf och Kerstin
Ekman), skulle det inte bara visa på vikten av denna ögemenskapö utan samtidigt

¹²² Karlsohn s. 34.

¹²³ Cecilia Wikström, öSkapa svensk litteraturkanonö i *Sydsvenska Dagbladet* (22/7 2006)

vill skolmyndigheter och kommuner att satsa på
iviteter.ö¹²⁴

Reaktionerna låter inte vänta på sig; författaren Stefan Jonsson är bara en i en lång rad tunga kulturskribenter som kritiserar förslaget. De allra flesta kritiserar dock, precis som Jonsson nedan, egentligen folkpartiets syn på invandring snarare än litteraturkanon vilket visar på den här debattens skeva ensidighet.

De [Cecilia Wikström och Mauricio Rojas] vill ställa den svenska litteraturen i integrationens tjänst. Ändamålet är att lära ut "svenska språket, värderingar och sociala koder" till dem som inte lär sig sådant i hemmet, alltså till "invandrarbarnen", som Cecilia Wikström uttrycker det. I likhet med andra integrationspolitiska förslag som fp har lagt fram är även idén om en litterär kanon insvept i en retorik som drar en linje mellan "svenskar" och "andra". [í] Hur föreställer sig Cecilia Wikström att detta enande går till? Är det realistiskt att tro att det kan ske med en litterär kanon? Fordras inte starkare medel? Lars Hermansson på Kulturnytt sade att det lät som 1930-tal. Jag tillfogar att det ekar lite från Nordkorea, talibanerna och röda khmererna.¹²⁵

På liknande sätt böljar debatten om kanon fram och tillbaka i de största svenska dagstidningarna hela den sommaren. De kritiska rösterna är dock så många och starka att Wikström och folkpartiet till slut tvingas göra offentlig avbön. I den sista av totalt tioalet artiklar som publiceras på DN debatt summerar samme Jonsson insiktsfullt, trots sin egen inledningsvis stenhårda kritik, vad det hela handlar om.

De [folkpartiet] säger i dag: Det är väl inte fel att barnen läser god svensk litteratur i skolan? Självklart inte. Om detta är alla överens. Hade Cecilia Wikström väckt debatt om hon föreslagit att eleverna ska läsa valda klassiker under sin skoltid? Nej, det var baktanken som utlöste alarm. Med litteraturens hjälp skulle invandrarbarnen få en klar signal, som det hette.¹²⁶

Diskussioner om litteraturkanon och litterära texters värde som just litteratur ska således definitivt inte blandas ihop med integrationspolitik. Kan då inte ett upprättande av en svensk litteraturkanon genomföras på andra grunder? Kan man verkligen inte läsa

¹²⁴ Cecilia Wikström 22/7 2006

¹²⁵ Stefan Jonsson, öLitteraturen som gränsvaktö i *Dagens Nyheter* (31/7 2006)

¹²⁶ Stefan Johnsson, öVärlden bortom folkpartietö i *Dagens Nyheter* (26/8 2006)

aktivitet med förlegade nationalromantiska drömmar längre möjligt att motivera läsning av klassiska verk utan att använda begrepp som klass, kön, social tillhörighet, genus, etnicitet och utan de förrådiska begreppen kultur- och mångkultur? Dessa och många andra frågor hopar sig när vi nu har nått slutet av vår studie om kanon. I nästa avsnitt för vi en diskussion vars syfte är att knyta ihop alla dessa trådar till några slutsatser samt ett skolpolitiskt förslag.

Diskussion

1978 startade Tideström debatten i tidskriften ARTES med frågan: Litterära klassiker ó kommer vi att ha några sådana år 2000? Millennieskiftet är nu överspelat och vi skulle således kunna ge ett svar. Och visst finns det fortfarande litterära klassiker! Verkets överlevnad ligger, precis som vår tidigare problematisering har visat, i själva begreppet klassiker. Homeros, Dostojevskij och Lagerlöf utgör bara några exempel från ett brett urval som 2008 läses i grundskolan, gymnasiet och universitetet. Frågan i dag rör, precis som på Tideströms tid, i vilken omfattning så görs.

Under efterkrigstiden har vi med den moderna utvecklingen sett hur en enhetlig traditionsbunden utbildning har tvingats till ett antal splittrande reformer; idag återstår, som Liedman skriver, öenbart skärvor av den gamla kanon.¹²⁷ Tideström med flera uttryckte stark oro över litteraturundervisningens framtid och särskild kritik riktades mot svensk- och litteraturämnets läroplansförändringar som medförde stora nedskärningar i såväl tid som omfattning. Bland annat skulle kursen om antiken fram till 1880 för blivande svensklärare klaras av på bara sex veckor. Ser man till den granskning som vi har presenterat över styrdokumentet för motsvarande nu gällande kurs på Göteborgs universitet (och som dessutom sträcker sig fram till senare 1900-tal), har kritiken sedan ARTES-debatten efterföljts av en ökning med ynka fyra veckor. Det klassiska litteraturstudiet utgör med andra ord fortfarande en marginell andel av utbildningens totala omfång.

I samma debatt framträdde svensklärarna och lärarutbildarna Stenhag och Svedner. De menade att diskussionen om kanon var irrelevant och att fokus borde ligga på litteraturen

¹²⁷ Liedman 2001 s. 210.

h utgångspunkter var av högsta prioritet, där läraren örrre mognad och beläsenhet. För att kunna realisera dessa ideal krävde Stenhag och Svedner frihet att välja för både lärare och elever.

Om vi ser till retoriken i dagens styrdokument för grund- och gymnasieskola så har de till viss del fått sin vilja igenom. Det finns inga som helst påbud eller riktlinjer för vilka texter som ska användas i undervisningen. Lundströms granskning av Lpf94 visar att skolan istället bör ta till vara på elevernas egna erfarenheter. När debattörerna rör sig med påståenden om vikten av valfrihet i skolan, blir följdfrågan som vi vill ställa: frihet på vilket sätt?

I redogörelsen för Horkheimers och Adornos syn på kulturindustrin såg vi hur den enskilda individens frihet ifrågasattes. I det kapitalistiska samhället framhävs individens och frihetens möjligheter. Varje person är unik och kan också, om denna så vill, förverkliga sig själv och sina drömmar. Åtminstone är det så som kulturindustrin vill få det att framstå. Men på den öfriaö marknaden är det ekonomiska intressen som styr. Individen samlas upp under den likriktade benämningen ökundö och faller därmed in i den själlösa kalkylen av behov och intresse. Med ekonomisk vinst för ögonen verkar den kapitalistiska ideologin genom reklamens påverkan, en tanke som Horkheimer och Adorno utvecklar: öAlla är fria att dansa och förlusta sig, liksom de efter den historiska neutraliseringen av religionen är fria att gå in under någon av de oräkneliga sekterna. Men friheten i valet av ideologi visar sig överallt vara en frihet att välja mellan identiska alternativ, eftersom ideologin alltid återspeglar det ekonomiska tvånget.¹²⁸ Det som Horkheimer och Adorno visar är att det utanför skolans ramar finns starka krafter som styr; krafter som vill få elever, lärare, ja, alla tänkbara kunder att följa deras intressen. En i sammanhanget träffande formulering återfinns hos *Expressens* kulturchef Per Svensson, som bidrog med ett inlägg i den svenska debatten 2006.

Men om det är något tonåringar inte behöver lära sig, om det är något nästan alla av dem är experter på, så är det att bekräfta varandras självupptagenhet och hitta kulturprodukter som de känner igen sig i (för detta finns en effektiv och uppfinningsrik marknad som inte behöver någon hjälp av skola och stat). Subjektivitetskulten, föreställningen att ingenting som inte omedelbart och oförmedlat kan relateras till det egna jaget är värt att intressera

¹²⁸ Adorno & Horkheimer s. 185.

s utan också en av senmodernitetens stora sjukor. [í]
ra sig i rum man redan bebor. Vägledning behöver man
för att hitta till andra tider, andra livsvärldar, andra sätt att tänka och leva och skriva än
de egna och för att inse vitsen med att vistas i döda poeters sällskap. Något slags kanon
för skolbruk fyrar, en tydligare farled vore antagligen inte så dumt.¹²⁹

Vad det innebär att ge elever frihet blir, som vi ser, problematiskt. Om vi som lärare i allt
högre grad bör se till elevernas egna erfarenheter och intressen riskerar vi att hamna i
kulturindustrins ytliga underhållningsbransch. Grund- och gymnasieskolans elever
riskerar å sin sida att gå miste om värdefull kunskap. På så vis försätter sig ämnena inom
humaniora i en ond cirkel. Elever med undermåliga läs- och skrivvanor kommer till
lärarutbildningen, en instans där de oftast släpps igenom, för att slutligen undervisa nya
undermåliga elever på grund- och gymnasieskolan. Det blir därför än mer oroväckande
när det vidgade textbegreppet ges tilltagande utrymme på universitet och högskolor.
Finns det verkligen rimliga skäl för en blivande gymnasielärare att på värdefull
utbildningstid behöva läsa och diskutera *Gummi Tarzan*? Studenter kommer till
lärosätena och ställs inför sin barndoms litterära verk på en institution som är tänkt att
utgöra steget in i vuxenvärlden. Läsning av klassisk litteratur kräver tålamod, tid och
arbete, men också det ansvar som Jan-Erik Wikström förespråkade i ARTES-debatten.
Den litterära kanon är inte en fråga enbart för grund- och gymnasieskolans retorik och
praktik. Eller för att använda Perssons ord: öOm litteraturstudierna ska ha någon framtid
är det hög tid att få till stånd en mera öppen, nyfiken och respektfylld dialog mellan de
olika arenornas viktigaste aktörer: lärare, forskare, studenter och elever.ö (s. 10) Ansvaret
rör alla led som ämnar främja människors bildning.

Det centrala i debatten från 1978 var, om vi nu helt kort ska sammanfatta denna, att
flertalet skribenter argumenterade för att den litterära kanons upplösning i skolan leder
till något destruktivt. Den generation skolbarn som då gick i skolan riskerade att växa upp
med en otillräcklig bildning, en utveckling artikelförfattarna ville bromsa. Knappt 30 år
senare, då folkpartiet sommaren 2006 såg till att kanondebatten åter blossade upp, var
tongångarna de rakt motsatta. Nu hävdades med iver och styrka att litteraturkanon som

¹²⁹ Per Svensson, öEn kanonidéö, i *Expressen* (11/8 2006)

så vill, skulle vara förlegad, överspelad eller rent av

Det finns naturligtvis några uppenbara invändningar mot denna jämförelse: För det första riktar sig tidskriften ARTES till en akademisk läsekrets (vilket inte kan tillskrivas Svenska Dagbladet eller DN) och för det andra hade folkpartiets stridsrop om kanon helt andra motiv. Som vi har visat i vår studie av kanondebatten var det nämligen inte det politiska förslaget i sig som var problemet, utan de integrationspolitiska förtecken med vilka förslaget lades fram. Helt naturligt reagerade många starkt när utlandsfödda invånare föstes samman i grupper som öinvandrarbarnö och argumenten kretsade kring att dessa grupper också måste få ta del av det ösvenska kulturarvet. Cecilia Wikström ansåg sig missförstådd och orättvist behandlad men backade likväl från sitt eget förslag.

Som blivande gymnasielärare i svenska anser vi att det var mycket olyckligt att debatten tilläts föras så ensidigt. Mellan de två svenska striderna om kanon som förts i det offentliga rummet, och som vi har tagit upp här, gick det nästan 30 år. Hur länge ska vi behöva vänta innan en debatt (förhoppningsvis särskild från integrationspolitiken) kan väckas igen? Kanske är det så, som Stefan Jonsson syrligt konstaterade, att om Wikströms artikel inte hade haft de politiskt tveksamma motiven hade den inte väckt någon uppmärksamhet alls. Nu uppstod dock en het debatt som, då den tystnat, endast lämnade kvar en känsla av att litteraturen ännu en gång tvingats gå ur en strid den inte ens ville ha. Men om vi nu lämnar integrationspolitiken och allt tal om kulturarv, mångkultur, svenskhet etc. och istället går tillbaka till Magnus Perssons centrala fråga: Varför ska vi överhuvudtaget läsa litteratur? Ett av Perssons svar leder oss ganska nära vår egen ståndpunkt och förtjänar därför att återges i detta sammanhang.

Om man undantar en och annan riktigt hårdkokt poststrukturalist tror jag att de flesta professionella läsare, efter de obligatoriska reservationerna, garderingarna och kvalificeringarna, skulle hålla med om påståendet att läsning kan ge ny kunskap om verkligheten och oss själva. Tänker man bort litteraturens förmåga att hjälpa läsaren se på världen med nya ögon och bearbeta existentiella problem tänker man bort litteraturen själv. Det kan låta som ett utslag av en idealiserad syn på läsning, men jag har personligen

nnars skulle tycka det vara mödan värt att syssla med

Persson sätter här fingret på något mycket viktigt, något han menar att skolans styrdokument på grund av sina motsägelsefulla formuleringar aldrig besvarar, och som det därför lämnas upp till de enskilda lärarna att ta ställning till. Vi talar då om litteraturläsningens *legitimeringar*. Kursplanerna undgår inte bara effektivt att besvara frågan om *vilken* litteratur eleverna ska läsa, de legitimerar dessutom själva akten att läsa med hjälp av argument som spelas ut mot varandra. För att återknyta till Perssons forskning: hur ska lärare kunna undervisa om litteratur på ett sätt som både stärker elevernas ökulturella identitet *och* ger öförtrogenhet med kulturarvet? De ska dessutom arbeta för en ökad förståelse för ökulturell mångfald *och* undervisa om litteraturhistoria och centrala litterära verk ur denna. Alltsammans ska också ske på ett sätt som ömotverkar odemokratiska värderingar.ö

Vid en närmare granskning av litteraturundervisningen på Göteborgs universitet för blivande svensklärare, frapperas man av hur kanonproblematiken är helt utbytt mot begreppen klass, kön och etnicitet. Det är en liberalt färgad pluralism som på det viset för en osynlig men hård kritik mot kanon genom att utesluta denna och ersätta den med författare och verk som anses tillhöra exkluderade och underrepresenterade grupper. Dessa grupper, alltså, kön, etnicitet och klass, bakas då ofta felaktigt ihop som en och samma grupp, och därifrån utgår attacken mot kanon i form av en icke-kanon, för att använda en term hos Guillory: öConversely, it is only *as* noncanonical works that certain other texts can truly represent socially subordinated groups.ö¹³¹ Problemet för icke-kanon är att den ändå korresponderar med den så att säga öhegemoniskaö kanoniseringen och skapar på så vis en ny kanon med exkluderade verk.

It is only *as* canonical works that certain texts can be said to represent hegemonic social groups. öIn the context of curricular revision, the category of the noncanonical loses its empty significance as merely the sum total of what is not included in the canon, and takes on a content specified by the contemporary critique: the noncanonical must be conceived as the *actively* excluded, the object of a historical repression. But paradoxically, the most surprising aspect of the

¹³⁰ Persson s. 201.

¹³¹ Guillory s. 9.

that the -noncanonicalø is not what fails to appear in the liberal pedagogy, *signifies exclusion*.¹³²

Diskussionen kring kanon blir nu en helt annan. öThe author returns in the critique of the canon, not as the genius, but as the representative of a social identity.ö¹³³ Den sociala identiteten sätts i fokus och med den försvinner lätt ett verks konstnärliga och klassiska värde. Kanonproblematiken förvandlas således och en annan fråga uppstår, den om verk och författare som identifikatorer. öWhatever effects the canon as image of equal or unequal representation may actually produce within the university, we must nevertheless insist that the politics of canonical revision is in its present form an imaginary politics, a politics of the image.ö¹³⁴

Ett verk, antingen det anses inkluderat eller exkluderat i kanon, ska istället fylla funktionen att representera ett sökande efter identitet i dagens samhälle, exempelvis för den människa som anses tillhöra en minoritet. Individens frågor kring identitet och social tillhörighet har enligt Guillory lösgjort sig från dagens samhällsteori. Tvisterna om detta har istället hittat nya arenor och kanon har blivit en av dem.

Denna identitetsfetischism sträcker sig ända ner till gymnasieskolans kursplan, men börjar oansvarigt nog redan på universitetet. Karlsohn beskriver konsekvenserna enligt följande: öMan föreställer sig [í] att den läsare som kommer till universitetet är en barnlik figur som endast söker omedelbar självbekräftelse och oförmedlade identifikationsobjekt att omfamna i den text som han eller hon ställs inför. I värsta fall hävdar man dessutom att detta barn inte behöver några som helst riktmärken.ö¹³⁵ Relativism blir det resultat där inga riktmärken finns att tillgå, mer än den att eleven ska hitta sin egen identitet. Det blir istället en salig blandning av olika representationer där varje konstellation ska förespråka var och en av de exkluderade grupper som står i paritet mot den tänkta hegemoniska kanon. Postmoderna tankar om ifrågasättande av detta gamla får allt större genomslag och nu när de före detta koloniserade länderna har kommit över sitt mörka förflutna är det fritt fram för västvärlden att börja teoretisera och framställa deras situation. Vilken av alla kulturer ska en identitetssökande elev välja? öIf

¹³² Guillory s. 9.

¹³³ Ibid. s. 10.

¹³⁴ Ibid. s. 8.

¹³⁵ Karlsohn s. 38.

underwritten, then there can be no rational grounds on which case, like the ancient Sophists, you might as well choose the one in which you happen to find yourself. But since there is no rational motive for this choice, it becomes, like existential *acte gratuit*. A kind of absolute in itself.¹³⁶

Det som framför allt försvinner i diskussionen, särskilt då kanon uteblir, är värderingen av verk från annat håll än politiskt. Den estetiska definitionen blir helt frånvarande och läsningen av verken fokuserar mer på individens egen och subjektiva läsning. I kursplanen för LSV210 står det: öfrågeställningar som fördjupas i denna delkurs är skönlitteraturens betydelse för elevers språk- och identitetsutveckling samt den roll som den kan spela som mötesplats för läsare med olika erfarenheter.¹³⁷ Karlsruhn ifrågasätter denna inställning och vill hellre lyfta fram andra viktiga aspekter inom ämnet.

Mot uppfattningarna som säger att bedömningar av texters kvalitet är relativa i förhållande till läsarens identitet bör ställas en rik repertoar av mera allmängiltiga kvalitetskriterier ó även om sådana aldrig låter sig naglas fast definitivt. Dessa kriterier kan då inkludera värderingar av exempelvis texternas komplexitet, av deras tankemässiga rikhaltighet, estetiska originalitet, kritisk skärpa eller pedagogiska kraft och liknande. Man bör också uppmärksamma det faktum att kvalitet i denna allmänna mening historiskt sett varit ett beständigt och essentiellt kriterium för inkludering i kanon.¹³⁸

Att utbildningen har tagit denna vändning verkar ligga väldigt nära idén om att närma sig gymnasieskolans styrdokument. Det blir därför ett inverterat förhållande. Istället för att universitet blir en förebild för gymnasieskolan, ser vi här det omvända. Gymnasieskolans styrdokument blir de som påverkar undervisningen på universitetet. Med det vidgade textbegreppet och den individuella läsningen efter egen erfarenhet på detta, byter lärarstudenten ut Virginia Woolf mot *Polisskolan 2*, tv-spel och annan media för att fylla ut sin kulturella identitet. öTy alltför ofta uppfattas saker ó även texter ó som relevanta endast i den mån som de låter sig konsumeras på ett smärtfritt och tillfredsställande

¹³⁶ Eagleton s. 56.

¹³⁷ Kursplan LSV210

¹³⁸ Karlsruhn s. 37.

ut att ha makt långt in till institutionernas mörka
I detta fenomen är slående.

It is only the first step toward a political critique of the literary curriculum to say that it is a *medium* of cultural images. This mode of canonical critique reduces the curriculum to such a medium, and thus, as we shall see, to a mass cultural form. In this sense the critique of the canon betrays its determination by certain postmodern conditions, by those conditions in which media images have the central ideological function of organizing our responses to virtually all aspects of our lives. [] The literary curriculum is precisely not the site of mass culture production and consumption, but the critique of the canon has proceeded as though it were, as though canon formation were like the Academy Awards.¹⁴⁰

När Horkheimer och Adorno utgick från upplysningstanken menade de att ämnena inom humaniora inte följer samma positiva utvecklingskurva som tekniken, ekonomin och naturvetenskapen.¹⁴¹ I stället sluter sig den ytliga industrin kring kulturen och förvandlar den till en snyggt förpackad vara med ett alltför ofta statistiskt innehåll. Horkheimer och Adorno såg dock inte kultur och industri som två åtskilda poler, utan oskiljaktiga i ett dialektiskt samtal. I en tid då tekniken och ekonomin rusar ifrån etiken och konsten, följer det naturligt att representanter för de senare institutionerna höjer sina röster i protest. För att använda Hegels berömda dialektikexempel som råder mellan överordnad herre och underordnad slav: tillslut kommer slaven att påminna herren om att han är oumbärlig för honom. Rollerna omkullkastas och ett nytt förhållande kan ta form.

Hegel såg i sin tur ett slut på historien, där dialektiken slutligen når en enhet. Det gör inte vi. Horkheimer och Adorno ansåg att det man bekämpar är en redan slagen fiende ó det tänkande subjektet.¹⁴² Inte heller det är vi beredda att köpa. Kulturindustrin råder starkare än någonsin i dag och ämnena för humaniora är infekterade av kapitalistiska intressen, oproblematiserade begrepp och upplösningen av traditionell bildning. Situationen är utifrån vår ståndpunkt inte hållbar, men den är heller inte avgjord. Vi

¹³⁹ Karlsruhn s. 39.

¹⁴⁰ Guillory s. 8.

¹⁴¹ Liedman skriver i *I skuggan av framtiden* om uppdelningen av s.k. hård och mjuk upplysning. Till den hårda delen räknas de exakta vetenskaperna, teknologin, och ekonomin; den mjuka innefattar etiken, konsten och religionen. I samma avsnitt påpekar han också att den hårda upplysningen inte är något i sig ont eller negativt. Läs vidare s. 26-47.

¹⁴² Adorno s. 167.

Bloom som en tanke för ämnena inom humaniora att

Humanister och samhällsvetare är i färd med att demolera alla sina intellektuella och estetiska kvalitetskriterier i den sociala rättvisans namn. Härvid företar våra institutioner alla tecken på klen moral: inga ingrepp har gjorts på hjärnkirurgernas eller matematikernas verksamhet. Det är själva bildningsidealet som har åsatts ett ringare värde, som vore lärdomen fullkomligt irrelevant för förmågan att bedöma och missbedöma. Oaktat den gränslösa idealism som styr dem som vill öppna upp Västerlandets kanon finns den till just för att sätta gränser, för att tillhandahålla en måttstock som är allt annat än politisk eller moralisk.¹⁴³

Den inneboende konflikten mellan mångfald och centrala verk i styrdokumentens retorik kan ses som de implicita konsekvenserna av den historiska kanondebattens liberala och konservativa ståndpunkter, mellan vilka dialektiken upprätthålls: Medan den liberala sidan anser att kanon utgör en maktdemonstration där eleverna åläggs någonting uppifrån som de själva inte har tagit ställning till, ägnar sig det konservativa lägret åt att kritisera den allmänna och relativa smaken. Kanske är det därför som kurs- och läroplaner lägger sig mitt emellan och lämnar begreppet kanon utanför. Om man ser till debatten o och då i synnerhet till den som har förts i USA o visade Karlsohn att både den konservativa och den liberala sidan tycktes utgå från en homogen kanon utifrån vilken de argumenterade för olika ändamål. Ingen (förutom Harold Bloom) visade dock något större intresse att precisera kanonbegreppet, vilket fick till följd att frågan om *vad* de egentligen strider om restes.

Det är förstås värderingen av ett verk som blir det problematiska i en kanondebatt. Vad är det eller framförallt vem är det som avgör vad som är en klassiker eller inte. I dagens bokhandlar är det inte ovanligt att en pocketbok har en liten symbol på sig som påvisar att just den här boken är en klassiker. Vem som bestämt att så är fallet förtäljer inte historien. Det lilla klassikermärket står att finna på Cora Sandels samlade trilogi om Alberte men inte på Jonas Gardells böcker om en komikers uppväxt. Det verkar redan här finnas en osynlig rangskala där vissa verk är välkomna men inte andra. Uppdelningen

¹⁴³ Bloom, s. 50.

En värdesubjektivist skulle däremot vända sig mot . Forser beskriver fallet värdesubjektivism: öskilda värden produceras av skilda läsare. Värden är kulturella konstruktioner avhängiga kön, klassperspektiv och de varierar med dem. Konsensus och kanon blir därmed en falsk dröm hos dem som förutsätter, att deras institutionaliserade maktpositioner är självklara.¹⁴⁴ Dikten blir med denna tankegång ett objekt helt utan fasta värden eller kvaliteter. Diktvärdet flyttas helt över till läsaren. Det är bara i och med en läsares egen upplevelse en kvalitet kan uppstå eller inte uppstå.

Denna tankegång är något som Reader response-teoretikerna anammar på dagens institutioner, ett resonemang som Forser sammanfattar.

Deras receptionsanalyser ställer läsarens svar på dikten i fokus och söker på olika sätt ringa in skilda upplevelser av diktverket. Perspektivet är därmed relativiserande i förhållande till de försök att fastställa betydelsemängder och textstrukturer som ingått i den nykritiska traditionen. Självklart är också värderingsfrågan brännande för denna skolbildning. Den ställer läsaren i centrum och relativiserar på så sätt kanon och accepterar inte någon öriktig tolkning. Öriktig i förhållande till vad, frågar receptionsanalytikern och sätter därmed frågetecken för auktoritativt framförda värdeomdömen.¹⁴⁵

Det betyder att ett barns alster möjligen kan ha lika stort konstnärligt värde som Edith Södergrans dikter, det är upp till läsarens omdöme och läsförmåga att avgöra. Något som blir minst sagt konstigt, för i verkligheten är det Södergran som är inskriven i litteraturantologierna och inte öbarnetö. Någon publiceras, en annan inte.

Men det går heller inte att komma ifrån Henry James tankar kring öl likeö fenomenet.¹⁴⁶ Tycker man om något så tycker man om det, det är inget som går eller ska hindras. Samtidigt kan detta argument i långa loppet lätt få en barnslig prägel där man blandar ihop läsförmåga, reflektion och hårt arbete med allmänt tycke och smak. Det skulle vara ganska naivt att påstå att en sjätteklassare skulle ha lika god läsförmåga som Horace Engdahl, vars omdöme av Doris Lessing skulle vara lika avgörande i sådana fall. En läskompetens kan vara av avgörande betydelse för att förstå och därför också

¹⁴⁴ Forser s. 117.

¹⁴⁵ Ibid. s. 120.

¹⁴⁶ Ibid. s. 118.

man kunna byta ut James öI likeö mot öjag förstårö

Kanon förekommer, som Liedman, Brink och flera andra har påvisat, ofta i form av en förutsättning, ett antagande om en gemensam referensram, trots begreppets svårdefinierade natur. Att synliggöra en lista av kanoniska verk utgör inte ett tvingande ok, men väl en osynlig implikation: öDu har väl också läst detta, och har du till äventyrs inte gjort det, så gör det!¹⁴⁷ Det skrivna ordet står som stöd och ställföreträdare för det opålitliga minnet. På så vis har historiens klassiker överlevt sina författare. Men för att återuppliva historiens stora och betydelsefulla verk krävs samtidigt att nu levande människor faktiskt läser dem. Annars riskerar de att endast bli av angelägenhet för smala kretsar eller rentav glömmas bort i dammiga biblioteksarkiv och antikvariat.

öMinnet, vårt minne, är en förunderlig sak ó nyckfullt, opålitligt, skämtsamt, illfundigt, pinsamt försvagande, tröstande men framför allt ó outhärligt. Vi lever genom minnet, vi lever i minnet, ingenting sätter vi ó och det med rätta ó så högt som ett gott minne. Hon är vår dagliga outhärliga tjänarinna och hon blir vår härskarinna. Sviker minnet, träder strax slumpen i kraft.ö (ur Hjalmar Bergmans *Clownen Jac* s. 11.)

Slutsats/avslutning

Det västerländska samhället bär på en litteraturkanon. Hur man än vänder och vrider på begreppet går detta faktum inte att tänka bort. Det väsentliga är istället hur samhället, individen och framförallt skolan, ska förhålla sig till kanon. Vi har i denna studie visat att dess innersta väsen är lika svårgripbart som kontroversiellt. Dess existens präglas således både av närvaro *och* frånvaro på ett närmast kusligt sätt.

Varje gång kanon ifrågasätts tillskrivs den samtidigt ett värde. Det är gentemot kanon man så att säga bryter. De verk som i kontrast till den ursprungliga och historiska kanon nu träder fram är verk som ansetts exkluderade, de skapar på så vis en egen kanon, en icke-kanon, vilken fråntar ett modernare verk sin rättsliga prövning att faktiskt inskrivas i kanon.

¹⁴⁷ Liedman 2001 s. 213f.

av de ansett exkluderade minoriteter som felaktigt
k. Väl som grupp förespråkar de en majoritet av
litteraturläsningen. Dagens skola och lärarutbildning har därför valt en politiserad läsning
av skönlitteratur och till mångt och mycket frångått det estetiska arvet. De klassiska
läsarterna och textanalyserna får nu istället formen av perceptionsteoretikernas subjektiva
värdeanalyser, detta utifrån klass, etnicitet, genus och mångkulturalism.

Den oundvikliga slutsatsen blir således att nedmonteringen av kanon i skolan
påminner om en ideologisk statlig censur ó och inte det omvända, vilket
kanonmotståndare vanligen hävdar. Likväl har dessa motståndare i allt större utsträckning
vunnit mark de senaste decennierna. En läsning av skolans styrdokument bekräftar detta
eftersom orden kanon och klassiker där är utbytta mot genus, klass, etnicitet och
kulturbegreppen.

Idag när kanonbegreppet inte längre problematiseras i gymnasieskolans retorik, kan
man inte heller förlita sig på att ämnesläraren i sin praktik skall lösa litteraturuppgiften på
egen hand. Obefintligheten av riktlinjer skapar dels problem för lärarens professionella
identitet; dels riskerar det att äventyra elevernas möjligheter att få uppleva mer än en
bråkdel av de kanoniserade litterära verken. Det är en trend som blir svår att vända då vi i
vår studie visar hur litteraturstudiet inom svensklärarutbildningen låter sig influeras av
gymnasiets styrdokument i svenska istället för tvärtom. Detta leder i förlängningen till en
illavarslande regress.

Istället borde mer tid ägnas åt det klassiska litteraturstudiet på lärarutbildningen, så att
en lärarstudent får chansen att på riktigt integrera sina läsningar av litteratur i sin blivande
yrkesroll. En lösning skulle i så fall kunna vara att frångå strukturen av ett lärarprogram
och låta blivande lärare läsa ren ämneskunskap. Efter studier i litteratur kan den
studerande sedan välja att fortsätta sina studier inom pedagogik och där först påbörja sin
lärarpraktik.

Den övergripande frågeställning som naturligtvis väcks är hur man ska kunna komma
tillrätta med alla påvisade brister i litteraturundervisningen i skolan. Läsning kan inte
endast ske på elevers egna villkor och en lärare måste på det planet symbolisera något
annat, någon som sätter gränser men som också i mötet med elever skapar en diskussion

agliga massindustrin. Frågan kan därför med fördel

- 1) Vad ska man läsa? Som vi skrev i inledningen är vi av den fasta övertygelsen att vissa litterära verk har estetiskt högre värde än andra. En bra gymnasieskola bör därför utformas så att studenterna får möjlighet att möta ett antal sådana klassiker under skolgången. Det kan också vara viktigt att påpeka att de verk vi nu talar om inte bara återfinns i den svenska, utan givetvis även i den internationella litteraturen. Som vi ser det skulle det inte skada, varken för lärarna eller för eleverna, om Sveriges lärare kunde få hjälp med att göra detta urval (som ändå måste göras).
- 2) Hur ska urvalet genomföras? Avhandlingen visade att dagens system för litteratururval är lika godtyckligt som genomsyrat av motsägelser. Det är mot den bakgrunden vi nu vågar slå fast följande: Då de naturvetenskapliga disciplinerna på ett självklart sätt ses som auktoritära i skolan borde i rimlighetens namn något liknande också kunna gälla för de vetenskaper som ingår i de humanistiska fakulteterna. Dessa inrymmer forskare och kritiker vars professionella, kompetenta läsningar och kunskaper sällan når särskilt långt utanför den akademiska sfären. Vi anser att sådana personer *gemensamt* borde tilldelas uppdraget att arbeta fram ett urval kanoniserade verk (härmed åsyftas alltså inte bara Svenska Akademien, vilket det ofta yrkas på i den offentliga debatten.) En sådan grupp sammansättning torde utifrån vårt perspektiv (som litteraturintresserade blivande lärare) äga alla möjligheter att upprätta ett kanonförslag utan ideologiska eller andra (i stil med folkpartiets förslag) censurerande motiv. En kanon bestående av litterära konstverk av yppersta klass.

Kanske bör det tilläggas att den kanon som vår slutsats pläderar för inte ska ses som en omåste läsa lista utan tänkt för skolbruk, som en utvidgning av eller komplement till kursplanerna i svenska. Sveriges lärare ska naturligtvis vara fria att ta in litteratur efter eget huvud (utifrån exempelvis klass, etnicitet eller genusperspektiv) även efter att den

gts. Vi anser emellertid att då hela studien tas i
ett sådant användande av kanon skulle förordas av
författarna, vara omöjliga. Inte heller är det en helsvensk (i likhet med den danska
ökulturkanonö) kanon vi förordar utan givetvis en internationell sådan. Vårt kanonförslag
har därför ingenting med nationalromantiska idéer eller diffusa tankar om økulturarvet
att göra. Tvärtom avslutar vi gärna vår uppsats med att återknyta till inledningen: För oss
kommer litterär upplevelse alltid i första hand.

Källförteckning

- Adorno, Theodor W & Horkheimer, Max, *Upplysningens dialektik. Filosofiska fragment*
(Göteborg 1991) [sv. orig. 1981, övers. Lars Bjurman o. Carl-Henning Wijkmark,
orig. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 1944]
- Bachtin, Michail, *Det dialogiska ordet* (Gråbo 1997) [tredje upplagan, övers. Johan
Öberg, orig. 1991; ryskt orig. 1990]
- Bergman, Hjalmar, *Clownen Jac* (Stockholm 2002) [orig 1930]
- Bloom, Harold, *Den västerländska kanon* (Stockholm/Stehag 2000) [övers. Staffan
Holmgren, orig. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, 1994]
- Brink, Lars, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*
(Doktorsavhandling vid avd. för litteratursociologi, Uppsala universitet 1992)
- Coetzee, J. M., öWhat is a classic?ö i *Stranger Shores. Essays 1986-1999* (London 2002)
[Orig. 2001, Först given som föreläsning i Graz, Österrike 1991 och publicerad i
Current Writing, 1993]
- Eagleton, Terry, *The Idea of Culture* (Oxford 2000)
- Eliot, T. S., öVad är en klassiker?ö i *Vad är en klassiker. Och andra essäer* (Stockholm
1948 [red. Lennart Göthberg, över. Daniel Andreae, orig. *What Is A Classic*, 1945]
- Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess
plats i ett kulturellt åter-skapande* (HLS Förlag Stockholm 1997)
- Guillory, John, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation* (Chicago

litteraturhistorisk kanonbildning och några synpunkter på definitionen av populärkultur (LoS 13:3, Uppsala 1977)

Kristeva, Julia, *öPostmodernism?ö* i *Postmoderna tider* (Stockholm 1986) [övers. Lars Bjurman, orig. *öPostmodernismö* i *Romanticism, Modernism, Postmodernism*, 1980]

Landgren, Bengt, *Universitetsämne i brytningstider. Studier i svensk akademisk litteraturundervisning 1947-1995* (Uppsala 2005)

Liedman, Sven-Eric, *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper* (Stockholm 2002) [orig. 2001]

Liedman, Sven-Eric, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (Stockholm 1999) [orig 1997]

Lundström, Stefan, *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (Umeå 2007)

Liotard, Jean-Françoise, *öSvaret på frågan: Vad är det postmoderna?ö* i *Postmoderna tider* (Stockholm 1986) [övers. Sara Michaëlsson, orig. *öIntervento italianoö* i tidskriften *Alfabet* nr. 32 samt i tidskriften *Critiques* , 1982]

Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (Studentlitteratur Lund 2007)

Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* (Brutus Östlings bokförlag Symposion AB, Stockholm 1991)

Wright von, Georg Henrik, *Vetenskapen och förnuftet*, 1986, Stockholm

Tidskrifter

Texter ur ARTES. Tidskrift för litteratur konst och musik

Delblanc, Sven, *öHoppfulla prognoser?ö* (nr 5:1978)

Johannesson, Kurt *öKlassikerna i Sverigeö* (nr 5:1978)

Lönnroth, Lars, *öKlassiker ó ja! Kronstämplad klassikerlista ó nej!ö* (nr 5:1978)

Stenhag, Gunnar & Svedner, Per Olov, *öLevande litteratur för alla tider ó inte klassikerkanon!ö* (nr 5:1978)

Tideström, Gunnar, *öLitterära klassiker ó kommer vi att ha några sådana år 2000?ö*

Övriga

Karlsohn, Thomas, öKanon och kritikö i *Psykoanalytisk tid/skrift*, nr 18-19, 2007

Tidningsartiklar ur dagspressen

Jonsson, Stefan, öLitteraturen som gränsvaktö i *Dagens Nyheter* 31.7.2006

Johnsson, Stefan, öVärlden bortom folkpartietö i *Dagens Nyheter* 26.8.2006

Svensson, Per, öEn kanonidéö i *Expressen* 11.8.2006

Wikström, Cecilia, öSkapa svensk litteraturkanonö i *Sydsvenska Dagbladet* 22.7.2006

Elektroniska källor

Kursplaner för svensklärodbildningen vid Göteborgs universitet hämtade från:

<http://www.ufl.gu.se/utbildning/lararprogrammet/inriktningar/lsv/2008-05-26>

Sainte-Beuve, Charles Augustin, öWhat Is A Classic?ö [övers. E. Lee, orig. öQu'est ce qu'un classique?ö, 1873] text hämtad från:

<http://www.netlibrary.com.ezproxy.ub.gu.se/Details.aspx> 2008-05-20

Bilaga

Tidigare lärodbildneters C-uppsatser om litteraturkanon (hämtade från

<http://www.uppsatser.se> 2008-05-20)

Aldén, Marie-Susanne & Stenlund, Liza, *Litterär kanon i ett mångkulturellt samhälle ö*

En studie ur ett svenskämnesdidaktiskt perspektiv, Pedagogiska institutionen vid Örebro universitet HT 2007

Andersson, Olov, *Litteraturkanon som verktyg för att skapa sammanhållning ö en*

problematisering av ett politiskt förslag, Lärodbildningen vid Göteborgs universitet HT 2006

- Hamrin, Anna-Mia & Nilsson, Ulrika, *Svensk litterär kanon ó känt för alla? Att välja och elever gällande litterär kanon*, Lärarutbildningen vid Luleå tekniska universitet, VT 2006
- Gibe, Martin & Johansson, Håkan, *Vem skall bestämma? ó om litteratururval och skolkanon i grundskolans senare år*, Lärarutbildningen vid Malmö högskola HT 2006
- Hamrin, Anna-Mia & Nilsson, Ulrika, *Kanons vara eller icke vara. Relevansen av en föreskriven kanon i skolan, samt ett elev- och genusperspektiv på skönlitteratur*, Lärarutbildningen vid högskolan i Kristianstad VT 2007
- Igelström, Alexander & Tadzic, Mima, *Vad erbjuds elever att läsa i litteraturundervisningen och varför?* Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet HT 2006
- Karström, Julia, *En kanon i historia ó kontroversiell fråga i Danmark, men tystnad i Sverige*, Lärarutbildningen vid Malmö Högskola HT 2006
- Kvennefelt, Frida & Gustafsson, Charlotte, *Att välja och välja bort ó litteraturundervisningen på gymnasiet sett som inkludering och exkludering*, Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet HT 2006
- Lindholm, Åsa & Johansson, Dana, *Vad styr lärarnas val av skönlitteratur på gymnasieskolan? Hur skulle lärarna påverkas och skulle deras yrkesutövning förändras av en litterär kanon?* Lärarutbildningen vid högskolan i Jönköping HT 2007
- Lindman, Jonna & Gustafsson, Louise, *Det egna kulturarvet inom den gemensamma referensramen*, Lärarutbildningen vid Malmö Högskola HT 2006
- Nylander, Hanna, *Om fem svensklärares uppfattningar om svenskämnets och litteraturundervisningens syfte samt deras åsikter om en svensk litterär kanon*, Lärarutbildningen vid Malmö högskola HT 2006
- Åkerberg, Therése, *Skönlitterärt urval i Sveriges gymnasieskolor ó karaktäristika, motiveringar och yttre styrande faktorer*, Lärarutbildningen vid högskolan i Kristianstad VT 2006