



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Debatter om litteraturundervisning i gymnasieskolan

En historiskt jämförande diskursanalys av litteraturdebatter kring
1970-talet och 2000-talet

Jenny Lam

Kurs: LAU395

Handledare: Hans Ekbrand

Examinator: Carl Cassegård

Rapportnummer: VT11-2480-15

Abstract

Svensk titel: Debatter om litteraturundervisning i gymnasieskolan. En historiskt jämförande diskursanalys av litteraturdebatter kring 1970-talet och 2000-talet

Engelsk titel: Debates on Literature Studies in Upper Secondary School. A Historical Comparative Discourse Analysis of Literature Debates around the 1970s and the 2000s.

Författare: Jenny Lam

Färdigställt: Vårterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hans Ekbrand

Examinator: Carl Cassegård

Rapportnummer: VT11-2480-15

Nyckelord: debatt, diskursanalys, kanon, kulturarv, kulturpolitik, kultur, litteratur, svenskämnet

Sammanfattning

Den här studien är en diskursanalys av de två stora kulturdebatter som ägt rum i samband med skolreformerna 1970 och 2011. Argumenten analyseras diskursivt utifrån ett historiskt jämförande perspektiv med syftet att belysa litteratursynen och synen på litteraturundervisningen i de båda debatterna. Studien har påvisat att meningsutbytet kännetecknas av ett svårdefinierat kulturbegrepp och att trots de olika diskussionerna som funnits, finns åtskilliga gemensamma drag i de olika debatterna. Exempel på liknande drag i diskussionerna är bland annat de politiska intressen som styr debatterna, en oproblematiserad litteratursyn och vuxnas maktutövande där barns kunskaper definieras bland annat genom utformningen av läroplaner, läromedel och undervisningsinnehåll och även i debatter om skolan.

Komplexiteten med en diskursanalys innebär att den aldrig innehar någon absolut sanning eller återspeglar en oproblematiserad verklighet, utan skiljer sig från olika tolkningsramar. Förhoppningen är att studien kan medvetandegöra de likheter och skillnader som finns i diskussionerna så att debattörer kan utveckla sina argument vid framtida litteraturdebatter, samt problematisera debatternas rådande diskurser.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
1.1	Syfte och frågeställningar.....	4
1.2	Tes	5
1.3	Tidigare studier	6
1.4	Disposition	8
2	Metod och tillvägagångssätt	9
3	Bakgrund	11
3.1	Synen på litteraturundervisning i början av 1900-talet	11
3.2	Den förändrade kultursynen och Lgy 70.....	11
3.3	Efter Lgy 70 till gymnasieskolan 2011	12
3.4	Litteraturutredningen 1968-1974	13
4	Debatten före 1970-talet	15
4.1	Kulturdebatten och litteraturvetenskapsdebatten mellan 1960 och 1970.....	15
4.2	Debatten om litteraturpedagogiken	16
4.3	Positioner i debatten	18
5	2000-talets debatt	21
5.1	Litteraturdebatten 2000-talet	21
5.2	Positioner i debatten	24
6	Historiskt jämförande diskursanalys	27
6.1	Nodalpunkter i debatterna	27
6.2	Den oproblematiske litteratursynen	29
6.3	Politiska intressen.....	30
6.4	Maktförhållanden	31
7	Slutdiskussion	34
7.1	Studiens relevans för läraryrket.....	35
8	Referenser och referenslista	36

1 Inledning

Debatter om litteraturundervisning i gymnasieskolan syftar här på det som människor långt i historien har diskuterat om: litteraturens uppdrag som ett verktyg för fostran, som referensram, ett hjälpmedel vid överförandet av tankar genom tid och rum, som resurs för underhållning eller som ett medel för att vidmakthålla ett särskilt kulturarv. Litteraturens uppgift i samhället har debatterats i över två tusen år, och diskussionen om förekomsten av en litterär kanon är ständigt återkommande.

Den 22 juli 2006 publicerades en debattartikel i *Sydsvenskan* där riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) föreslog att man skulle låta införa en gemensam kulturell referensram, en så kallad litterär kanon, i svenskundervisningen. I artikeln motiverar hon att en kanon ger verktyg för en fördjupad kulturpolitisk debatt samt stärker skolelevers kunskaper i det svenska språket. Förslaget startade en aktiv debatt som skedde främst i de största tidningarna *Dagens Nyheter*, *Svenska Dagbladet* och *Sydsvenskan*. Wikströms motion avslogs av de dåvarande makthavarna, och inkluderades heller inte i det borgerliga blockets valmanifest. Dock när en ny alliansregering tillsattes strax efter valet i september samma år togs förslaget med i utformningen av den nya kulturpolitiken. Med detta blev bevarandet av det svenska kulturarvet, främst med syftet att höja människors språkliga och kulturella medvetenhet, en central kulturpolitisk och utbildningspolitisk fråga.

Ordet "kanon" kommer via grekiskan från semitiska språk och betyder ursprungligen "måttstock". I överförd bemärkelse har ordet även betydelse "fulländad gestalt" och "norm i största allmänhet".¹ Svenska Akademiens ordlista översätter ordet till "rättesnöre".² Instiftandet av en kanon är i första hand kopplad till kyrkan, där en grupp människor samlats i ett möte och fastställt en bok som än idag återfinns i samma format, nämligen Bibeln. Kanon uppfattas för vissa som normerande, elitistisk, kategoriserande och ett maktutövande baserat på axiom, medan andra ser den som en god gemensam grund att stå på, ett resultat av noga utvalda verk som underlättar för läsandet av kvalitetslitteratur och en samling klassiker som erhåller och bevarar ett värdefullt kulturarv. Frågan om en kanon är en specifik kulturells estetiska smak eller om den innehar ett kulturarv som bör överföras till senare generationer som en gemensam referensram kan inte besvaras här. Det vi vet är att synen på en litterär kanon varierar beroende på vem man vänder frågan till, och vad som anses vara god eller dålig litteratur är olika då alla människor har skilda sätt att se på en sådan värdefråga. Dessa olika synsätt regleras i sin tur av rådande diskurser.

1.1 Syfte och frågeställningar

Diskussionen kring en litterär kanon är långt ifrån ny. Synen på litteratur förändras ständigt och är en process som blir märkbar först vid en historisk jämförelse. Därför har jag valt att göra en historiskt jämförande diskursanalys av diskussionerna som ägt rum omkring 1970 års gymnasiereform och skolreformen 2011. Syftet är att belysa synen på litteraturkanon och litteraturundervisningen snarare än att diskutera nyttoaspekten med litterära klassiker. Det är alltså inte min avsikt att ta upp diskussionen om huruvida så kallad god eller dålig litteratur bör förekomma i svenskundervisningen, utan jag ska endast diskursivt jämföra debatter från två olika tider där det skett skolreformer. Debatterna ska i sin tur relateras till de

¹ Ordets etymologi är hämtad från kap. "Kanon" i *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Ritter Joachim & Gründer, Karlfried (Hsrg.), band 4 (I-K), 1976:688-692. Citerad i Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, 1992, s. 232.

² Svenska Akademiens ordlista, SAOL, sökord: kanon.

styrdokument som finns. Att den svenska kanondebatten kan ha stark anknytning till den som skett i Danmark är väsentlig att ta med i studien, men kommer inte ges särskilt stort utrymme i analysen. Frågeställningar som ska besvaras är:

1. Vad finns det för gemensamma respektive skilda drag i argumenten förr och nu?
2. Vad kan man, utifrån de debatter som studeras, säga om de politiska dimensionerna i frågan om litteraturpedagogiken?

Förhoppningsvis kompletterar detta arbete med tidigare utförda studier och ger en diskursanalytisk blick på debatterna som varit.

1.2 Tes

Frågan om instiftandet av en litterär kanon är en värdefråga som styrs av olika diskursiva positioner. Liknande värdefrågor är till exempel frågan om förekomsten av kepsar inomhus, om svordomar bör eller inte bör användas, och så vidare. Kanonförespråkare måste därmed ställas till svars inför följdfrågor som: vad är god litteratur, och vem bestämmer vad som är god respektive dålig litteratur?

Jag riktar dessa frågor som en kritik mot den av staten utfärdade litteraturutredning från 1968, där man bland annat låtit genomföra en undersökning om folks läsvanor. Undersökningen redovisar betydande skillnader i läsningens inriktning och kvalitet. Ingen redogörelse görs för vad som menas med kvalitet eller vad som understödjer det som ses som kvalitet, värdefrågor som fordrar ett visst svar och ställningstagande. Man kan konstatera att litteraturkanon och antologier står hand i hand och representerar liknande värderingar.

I en debatt sker ett meningsutbyte som skapar förståelse, medhåll och motsättningar. Enligt min mening finns debatten för att övertyga, bekräfta eller problematisera redan givna diskurser. Det är ett kulturellt slagfält som uppkommer när det råder strid mellan olika aktörer om ett gemensamt tema eller en viss fråga, någonting som även Broady och Palme påpekar.³ Enligt min mening är de inlägg som återfinns i debatter berättelser (narrationer), som är socialt uppbyggda och situationsbundna och som i själva verket är ”konstruerade, retoriska, fyllda av antaganden och tolkningar”.⁴ De fungerar därmed som en sorts övertygandeakt, där berättaren försöker förmedla sitt perspektiv till mottagaren. Med narration menas att debattören ses som en berättare, och debattinlägget som framläggs blir då en berättelse som uttrycks i det tidsmässiga och kulturella sammanhanget.⁵ Med detta synsätt innebär det att artiklarna inte uteslutande ska ses som objektiva debattinlägg skrivna av debattörer, utan en artikel byggs upp av att personen bakom den återger en berättelse för läsaren. Personliga tankar och erfarenheter formar därmed argumenten i ett debattinlägg för att kunna övertyga läsaren eller påvisa ett problem.

Historiskt sett har de diskurser som styr debatten medfört att diskussioner om värdefrågan om en litterär kanon blivit återkommande. Min hypotes är att debatter från olika tidsperioder har åtskilliga drag som är både gemensamma och skilda, eftersom de diskurser som styr dem medfört att oavsett vilka som medverkar och oavsett vilken tid som den historiska diskussionen kring litteraturens uppdrag, litteraturundervisningens utformning och kanonlitteraturens vara eller icke vara ägt rum, används det liknande argument.

³ Broady, Donald & Palme, Mikael. Inträdet. Om litteraturkritik som intellektuellt fält. I *Kulturens fält: en antologi redigerad av Donald Broady*, 1998, s. 175. Citerad i Buchberger Lantz, Sylvia. *Debatten kring en litterär kanon. En diskursanalys av artiklar på dagstidningars kultursidor*, 2007:127. Borås: Högskolan i Borås, 2007, s. 10.

⁴ Börjesson, Mats. *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 75-76.

⁵ *ibid.*, 2003, s. 76.

1.3 Tidigare studier

En tidigare studie som behandlar ämnet litterär kanon återfinns i Lars Brinks litteraturavhandling från 1992, som är en analys av litteraturundervisningens läromedel från 1910 till 1945. I avhandlingen påvisar Brink att trots ett antal skillnader som hittats i antologianalysen, framgår det att det råder en enhetlig syn på det litterära urvalet.⁶ Bland annat har litterära verk skrivna av kvinnor och så kallad tendenslitteratur värderats lägre och dessa får därför inte samma utrymme i de litterära samlingar som studerats. Brink påpekar att antologiförläggarnas litterära val är starkt förknippad med värderingar och det intresse som finns i den politiska debatten. Han menar vidare att sammanställningar av texter måste bygga på värderingar, vare sig de är uttalade eller ej.⁷ Dessa analys svar kommer att ställas i förhållande till de argument som finns i debatterna.

Charlotte Flyckeberg och Inga-Lena Gullbrand skrev 1998 en magisteruppsats om attityden till litteratur i gymnasieskola och kulturpolitik på 1970-talet och 1990-talet. I den utförs en grundlig studie av olika bildningsideal, litteratutredningar och tidigare debatter samt en analys liknande den som återfinns i Brinks avhandling. Författarna presenterar ett resultat där synen på kanon har i det närmaste uppluckrats och kvinnliga författare fått större utrymme sedan 1970-talet. Liknande författare dyker upp i antologierna från de olika tidsperioderna, men användningen av dem är annorlunda. Sjuttioalets uppfattning om litteraturundervisning handlar uteslutande om att den lärande ska ta till sig de litterära verken inom svenskundervisningens ramar. Antologierna på nittioalet används mer problemorienterat och litteraturundervisningen innefattar mer än själva litteraturstudiet. Trots skillnaderna råder det generellt sett en överensstämmelse mellan kulturpolitik, läroplaner och läromedel både på sjuttio- och nittioalet gällande frågor som till exempel kulturarvet och vad som är kvalitetslitteratur, menar Flyckeberg och Gullbrand.⁸ Även här kan man anta att värdefrågor om kulturarv och kanonlitteratur är ordnat efter redan givna diskurser.

Anna Nordlund, doktorand vid Litteraturvetenskapliga sektionen i Uppsala universitet, presenterade sina studieresultat kring kanon och skola i form av en artikel i *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1998. I sin studie har hon vänt sig till skolor och frågat lärare och elever om syftet med litteraturundervisningen och vikten av den litteratur som läses. Hon redovisar lärare och elevers tankar kring litteraturen och dess undervisning som i princip samstämmiga, dock att eleverna upplever att de inte uppfattat lärarens syfte med litteraturundervisningen.⁹ Kulturarvet och klassikernas roll i skolan debatterades flitigt under slutet av 1970-talet och början av 1980-talet, men här ställdes ofta mindre konkreta frågor som till exempel vilket litteraturarv som ska läsas i skolan och vem det är som bestämmer detta. Nordlund påpekar även att litteratordiskussionen inte uteslutande handlar om att de verk som innefattar i en litterär kanon. De efterföljer heller inte uteslutande de estetiska konventionerna, utan är även oftast politiskt styrda, vilket jag kommer att se närmare på i analysdelen.

Sylvia Buchberger Lantz har gjort en diskursanalys av debatten kring litteraturkanon. I sin magisteruppsats från 2007 behandlas den debatt som startades med Wikströms debattartikel från 2006 och analyseras diskursivt. Författaren redogör för teorin om att se debatten som utspelandet i ett kulturellt fält, ett begrepp som lånats från den franske sociologen Pierre Bourdieu.¹⁰ Hon poängterar att debatten styrs av till exempel kultursyn, bildningsideal,

⁶ Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon*, 1992, s. 230.

⁷ *ibid.*, 1992, s. 13.

⁸ Flyckeberg, Charlotte & Gullbrand, Inga-Lena. *Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet*, 1998:85. Borås: Högskolans i Borås, 1998, s. 94-96.

⁹ Nordlund, Anna. En skola utan kanon? Litteraturarv och litteraturundervisning i förändring. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Tjugosjunde årgången, Nummer 3-4 (1998):70.

¹⁰ Buchberger Lantz, Sylvia. *Debatten kring en litterär kanon. En diskursanalys av artiklar på dagstidningars kultursidor*, 2007:127. Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolans i Borås, 2007, s. 10-11.

makterhållande och diskurser som självbildning, skolning, globalism och nationalism.¹¹ Liksom Buchberger Lantz har jag tänkt studera om debatterna styrs av de rådande maktutövarnas diskurser.

Professor Bengt-Göran Martinsson har i sin avhandling *Tradition och betydelse* orienterat sig kring förhållningssätten till litteraturens roll i svenskundervisningen mellan 1865 och 1968. I avhandlingen presenterar han tre olika synsätt på litteratursynen: det idealistiska, det historisk-empiriska och det psykologisk-symboliska synsättet. Det förstnämnda lägger tonvikten på författaren. Denne ses som en person som innehar förmågan att se "sanningen". Det historisk-empiriska förhållningssättet ser författaren som en del av världen som gör återspeglningar av den värld i vilken han eller hon lever. Enligt det psykologisk-symboliska synsättet ses författaren som en utomstående som betraktar världen och människans spel utifrån. Alla tre synsätten vill förmedla en viss litteratursyn.¹² Denna del är bra att ta med som bakgrund vid framförandet av de litteratursyn som funnits.

Susan Hynds menar att kanondebatter i engelsktalande länder centreras kring filosofiska och epistemologiska frågor såsom kriterierna för en litteraturkanon, som antingen ska lämpas för elevers smak och kulturella bakgrund eller passa den estetiska medvetenheten, medan en kanon tilldelas rollen att bibehålla politiska ideologier i politiskt instabila länder.¹³ Hon menar vidare att ändringar i litteraturundervisningens styrdokument speglar de historiska och politiska förändringar som finns inom somliga regioner i världen. Hon redogör främst för utvecklingen i USA, men delar av det som påpekas kan även upptäckas i den svenska litteratursynen. Hon menar bland annat att styrdokumentet över litteraturundervisningen aldrig är politiskt neutralt, att föreställningar om en så kallad högkultur är oftast förknippade med språket och litteraturen i koloniala och neokoloniala makter, och att ökade kulturella och etniska skillnader i ett land innebär ett införlivande av en litterär kanon snarare än en förändring.¹⁴ Med kulturella och etniska skillnader menas att när dessa ökar bland människor, dyker idén om en litterär kanon upp i debatten. Dock påpekar Hynds att den litteraturkanon som förespråkas visar sig vara både utvecklad och oförändrad. Hon poängterar även att samhället förblir oförändrad, trots att kanonförespråkare ofta motiverar instiftandet av en litterär kanon med syfte att förändra.¹⁵

Från tidigare studier återfinns historiskt jämförande studier om litteratursynen och den litterära kanon som finns i antologier.¹⁶ Det finns en diskursanalys som återger den kanondebatt som ägde rum i samband med Wikströms debattartikel, och andra har gjort antingen en undersökning om litteratursynen bland lärare och elever eller en studie om litteraturens synsätt genom historien.¹⁷ Slutligen finns en amerikansk studie som riktar sig mot den politiska aspekten hos en litteraturkanon.¹⁸ Studierna har därmed avgränsats till att sakna antingen ett historiskt jämförande perspektiv eller en diskursanalytisk överblick över litteraturdebatten. De studier som haft det historiska perspektivet har visat sig mest handla om jämförande analyser av antologier från olika tidsperioder, medan den enda diskursanalys som jag funnit behandlar uteslutande en kanondebatt från 2006. Därmed saknar den sistnämnda analysen ett historiskt jämförande perspektiv. Med detta kan man se min studie som en

¹¹ *ibid.*, 2007, s. 26; 39-47.

¹² En mer detaljerad beskrivning av dessa litterära förhållningssätt återfinns i Martinsson, Bengt-Göran. *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Univ. Tema Kommunikation, 1989, s. 31-59.

¹³ Hynds, Susan. *Literature. International Encyclopedia of Education*, Third Edition (2010): 449.

¹⁴ *ibid.*, (2010): 451.

¹⁵ *ibid.*, (2010): 448-449.

¹⁶ Flyckeberg & Gullbrand, 1998; Brink, 1992.

¹⁷ Buchberger Lantz, 2007; Nordlund, (1998); Martinsson, 1989.

¹⁸ Hynds (2010).

kompletterande analys som inkluderar både den diskursanalytiska aspekten och det historiskt jämförande perspektivet.

1.4 Disposition

I kapitel 1 har jag redogjort för syftet av min diskursanalys och presenterat mina frågeställningar, teori och vilka tidigare studier som gjorts.

I kapitel 2 presenterar jag de metoder och tillvägagångssätt som utgör min studie, samt förklarar kort vad en diskursanalys innebär.

I kapitel 3 kommer en historisk beskrivning om skolan, litteratursynen och läroplanerna från början av 1900-talet till idag. Den litteraturutredning som jag nämnt i teoridelen ska även beröras i detta avsnitt. Kapitlet är ett slags inledning till resultatredovisningen.

I kapitel 4 belyser jag debattartiklar som jag funnit från tiden runt 1970-talet.

I kapitel 5 framförs de inlägg som återfinns i 2000-talets litteraturdebatt.

I kapitel 6 gör jag den historiskt jämförande diskursanalysen. Här ska jag även förklara vilka diskurser som styr olika förhållningssätt till det som sägs och argumenteras kring i de båda debatterna.

I kapitel 7 ska jag göra en avslutande diskussion kring analysstoffet.

2 Metod och tillvägagångssätt

Den historiska jämförelsen riktas mot debatter som ägt rum innan skolreformerna 1970 och 2011. Det innebär inte att det inte förekom debatter kring litteratur och litteraturundervisning under 1994 års reform, eller att diskussionerna då var av mindre värde. Jag har valt att inte analysera nittiotalets diskussion av tre orsaker: det finns stora likheter mellan Lgy 70 och 2011 års ämnesplaner i svenska och dess skolsystem,¹⁹ det är fyrtioett år mellan dessa skolreformer jämfört med tiden mellan 1994 och 2011, samt att det är omkring trettiofem år mellan debatterna, vilket enligt mig innebär att de är mer lämpade för det historiska perspektivet i min analys. Under studiens gång har gymnasiets nya läroplaner ännu inte utfärdats, vilket medför att jag begränsas till att utföra min studie utifrån det som finns, det vill säga de nya ämnesplanerna i svenska.

Insamlandet av debattartiklar från omkring sjuttioalet har utförts genom samlingen *Svenska tidningsartiklar*, där artiklar från de största tidningarna samlats i årsutgåvor. Tidningar som ingår i samlingen är bland annat Aftonbladet, Barometern, Dagens Nyheter, Hufvudstadsbladet och Svenska Dagbladet. Det innebär att artiklar som behandlar samma debatt men som hamnat i mindre dagstidningar som inte innefattas av *Svenska tidningsartiklar* dessvärre inte kommer med i analysen. Dock betyder det inte att de artiklar som valts ut via *Svenska tidningsartiklar* medför ett mindre analytiskt värde. Inte minst i tidskrifter har skribenterna deltagit i den historiska litteraturdebatten. Artiklar som behandlar och debatterar om kanon, kulturbegreppet och kulturarv från 1966 till 1969 och 2006 till 2009 ingår i analysen, främst från Modersmåslärarnas förenings tidskrift *Vårt modersmål*, vilken senare bytte namn till *Svenskläraren*. Litteraturdebatten från 2000-talet är betydligt större, därför har de debattartiklar som valts ut till studien valts efter relevans och vilka argument som framförts. Jag har försökt få med så många artiklar som möjligt, men utesluter debattinlägg som bekräftar redan tidigare framförda utsagor. Då debatten har förekommit mest i de tre tidningarna Dagens Nyheter, Svenska Dagbladet och Sydsvenskan, har jag valt att ta med debattartiklar ur dessa tidningar. Gällande de olika debatterna har det visat sig att det saknas en kanondebatt omkring skolreformen 1970. Dock återfinns en debatt som behandlar litteraturpedagogik, som kommer att användas i diskursanalysen. Det finns även två andra litteraturdebatter vilka jag ser som viktiga faktorer för att skapa en förståelse för den förstnämnda diskussionen, och därför kommer de presenteras i min studie. Båda litteraturdebatter visar sig vara reaktioner av en förändrad syn på kulturbegreppet i samband med införandet av ett nytt kulturprogram, vilket innebär att förhållningssättet till kultur, litteratur och litteraturvetenskapen också förändrades. Dessa diskussioner har i sin tur en indirekt relation till den debatt som handlar om litteraturundervisningen.

Begreppet diskurs syftar på att samtalets tillvägagångssätt, form och innehåll regleras av historiskt och kulturellt givna regler. Den orienterar människors förfaringssätt och handlar om vad som gör det möjligt att säga någonting i ett visst sammanhang. En diskursanalys innebär därmed att det innersta väsendet i en företeelse problematiseras.²⁰ Börjesson och Palmblad menar att diskursanalytiker har en icke-essentialistisk hållning och ser våra världsbilder och identiteter som någonting som varierar beroende på andra karakteristiska och gränsdragningar.

¹⁹ *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70*, återfinns i så många som tre reviderade versioner. I min studie har jag valt att i första hand utgå från den första och tredje upplagan av *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70*, planeringssupplement III som utfärdades år 1971, samt supplementens två senare revideringar. Läroplanerna och supplementen från både 1970 och 2011 ska jämföras med varandra med fokus på det som behandlar litteraturstudium.

²⁰ Börjesson. *Diskurser och konstruktioner*, 2003, s. 19; Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.). *Diskursanalys i praktiken*. Lund: Liber, 2007, s. 12.

Det vi kallar ”egenskaper, tillhörigheter och så vidare är diskursivt formerade, språkligt burna och satta genom handling”.²¹ Jag har därför valt att göra en avståndstagande återspeglning av analysmaterialet i min analys för att få en överblick över de utvalda debatterna. Det är alltså inte min mening att sätta mig in i diskussionen och bedöma vilka som är rimliga eller orimliga antaganden.

Det är heller inte min tanke att anta att det är möjligt att analysera data som faktiska avspeglingar av en oproblematiserad verklighet. Börjesson och Palmblad påpekar att ”alla behöver på ett eller annat sätt förhålla sig till reflexivitet, till talet om konstruerade identiteter, om det perspektivbundna i allt vi skriver.”²² Det innebär att forskningen aldrig är helt neutral, hur mycket vi än försöker eftersträva detta. Beroende på vem diskursanalytikern eller forskaren är kan samma analysmaterial generera avvikande resultat, men inom diskursanalysen behöver det inte innebära att någon studie är mer eller mindre värdefull än en annan.²³ I *Diskurser och konstruktioner* beskriver Börjesson att en ”diskursanalys är ... inte en allmänt tillämplig metod som kan användas bortom eller istället för en teori. Det handlar om att göra något med sitt studieobjekt – att ge perspektiv på fenomenet, att ge det ett meningsfullt sammanhang, och så vidare.”²⁴

I min studie ska debatternas nodalpunkter belysas. En simplificerad förklaring till begreppet nodalpunkt är att det betecknar ord som innehåller åtskilliga konnotationer och attribut. För att tydliggöra begreppet använder vi ett exempel, vilket är ordet ”våld”. Beroende på vem det är som betraktar och använder ordet, och beroende på yttre faktorer såsom miljö, tilldelas ”våld” olika egenskaper eller roller. Vid ett sammanhang där någon brukar våld mot sin partner ses våld på ett sätt, i boxningsringen får man ett annat förhållningssätt till ordet. För många innehar ”våld” en negativ klang, medan man menar att vissa situationer fordrar att man brukar våld, exempelvis om man måste stoppa en gärningsman från att fly från en brottsplats, eller när man måste försvara sitt liv. I det senare fallet får våldet en roll att lösa ett dilemma eller ett problem. Detta förhållningssätt påvisar då att om inte våldet fanns hade man alltså haft ett brottsfall där gärningsmannen är på fri fot, eller att man hade blivit skadad om självförsvaret inte fanns. I debatterna återfinns artiklar där argumenten är berikade med antaganden och ord som har flera attribut. Jag har valt att söka efter de nodalpunkter som är gemensamma för båda debatterna samt hitta de som är unika för respektive diskussion. De nodalpunkter som väljs ut bestäms efter de ord som i debatterna har värdet att uppfattas som förmedlande av en litteratursyn till skolundervisningen samt ord laddade av politiska och kulturella värderingar.

Man kan fråga om en diskursanalys någonsin blir helt färdig. Svaret är: aldrig.²⁵ Diskursanalysen har ingen metod som är rätt eller fel och saknar rationalistisk inställning till språket, vilket öppnar för ett välkomnande av nya förslag till hur man kan förstå en viss företeelse.

²¹ Börjesson & Palmblad, *Diskursanalys i praktiken*, 2007, s. 8.

²² *ibid.*, 2007, s. 19.

²³ En diskursanalys innehåller ingen ”sannare” sanning, och en diskursanalytiker är medveten om att sin studie inte avspeglar någon oproblematiserad verklighet. Denna är inte i stånd med att hävda att någon diskursanalys är mer värdefull än någon annan. Då diskursanalytiker välkomnar alla typer av analyser samt tar avstånd från att bedöma värdet i en studie, är det heller inte relevant att redogöra för validiteten, realiteten och generaliserbarheten för min diskursanalys.

²⁴ Börjesson, 2003, s. 25.

²⁵ Börjesson & Palmblad, 2007, s. 18.

3 Bakgrund

3.1 Synen på litteraturundervisning i början av 1900-talet

Ämnet modersmål har ingen lång tradition i skolan, utan fastställdes som ämne så sent som år 1856. Före det omfattades utbildningen av en överförd tradition och bildning på latin, vilket då sågs som det internationella språket bland adeln och prästerskapet.

När latinets betydelse försvagades fick svenskundervisningen en allt starkare ställning i de svenska läroverken. Efter 1905 års läroverksreform blev modersmålsämnet det centrala ämnet, präglad av medelklassens värderingar. Emedan litteraturhistorien fick stå utanför rampljuset, framställdes en traditionsenlig litteraturundervisning som kärnan i modersmålsämnet. Svenskundervisningens och litteraturstudiets starka ställning speglade också litteratursynen i samhället. Undervisningstimmarna blev fler, nationella litterära verk värderades högre än samtida verk och litteratur från 1700-talet och 1800-talet blev användbara för en folkuppfostran baserad på idealism och nationalism.²⁶

Som en reaktion mot de utilistiska strömningarna och den kulturhistoriska inriktningen i litteraturundervisningen bildades Modersmålläraarnas förening 1912, som genomgående önskade främja den personlighetsbildande litteraturundervisningen. Utöver litteraturstudiets ändamål strävade MLF även mot att förbättra modersmålsämnet genom att höja lärarkompetensen, öka antalet undervisningstimmar och förbättra arbetsvillkor och läromedel.²⁷ Den 1 januari 1969 bytte föreningen namn till Svenskläraryöreningen. Litteraturdebatten, särskilt debatten kring litteraturundervisning i modersmålsämnet, kom att domineras av debattinlägg i föreningens tidskrift *Vårt modersmål*, idag mer känd som *Svenskläraren*.

3.2 Den förändrade kultursynen och Lgy 70

Under sextio- och sjuttioalet kom kulturbegreppet att förändras och den tidigare synen på litteratur uppluckrades. Det första statliga kulturprogrammet, som utfärdades 1961, startade en långsiktig kulturell reform, där bland annat begreppet ”kultur” fått stå synonymt med ”konst” och ”litteratur”. Med reformen vidgades även synen på kultur, kulturpolitikens mål kom att eftersträva en för alla ökad delaktighet i samhället där alla ska ges möjlighet att kommunicera med institutioner och andra människor. Skolan fick en annorlunda ställning vars viktiga uppgift blev att tillvarata och bidra till ökade möjligheter för elever att uttrycka olika kulturella upplevelser.²⁸

Mot bakgrund av den förändrade synen på kulturbegreppet och skolan genomfördes en skolreform 1970. Gymnasiet blev en sammanslagning av de tidigare skolformerna gymnasium, yrkesskola och fackskola och benämndes gymnasieskola. En gemensam läroplan utformades under namnet Lgy 70 och olika supplement och planeringssupplement formulerades för att främja allas rätt till en högre utbildning. Läroplanens utformning var inspirerad av de tidigare läroplanerna, till exempel kursplanerna från 1954/56 och 1965. Lgy 70 består av tre delar, en allmän del, supplement och planeringssupplement. Läroplanen har efteråt ersatts av omarbetade upplagor under två tillfällen. Den ena revideringen gjordes 1975 och den andra utkom år 1982. Supplementen har reviderats i samma bemärkelse och en tredje sista revidering utfärdades så sent som 1982.

Innehållet i läroplanernas allmänna del är instruktioner på vad varje skola *ska* följa, medan supplementen och planeringssupplementen fungerar som anvisningar för vad läraren *bör*

²⁶ Brink, *Gymnasiets litterära kanon*, 1992, s. 14

²⁷ *ibid.*, 1992, s. 49.

²⁸ Flyckeberg & Gullbrand, *Kanon eller kakofoni?*, 1998, s. 30.

använda för kunskapsstoff i sin undervisning. Olika utredningars betänkanden och samhällsdebatter har mer eller mindre påverkat Lgy 70. Mål, riktlinjer och program mål för Lgy 70 justerades en tredje gång och trycktes 1992 tillsammans med vuxenutbildningens läroplaner, Lvux 82. Därmed skedde inga andra större reformer än läroplansrevideringar för Lgy 70.

Gymnasieskolan indelades i en praktisk och teoretisk linje, och hade till en början supplement för varje specifik linje, det vill säga separata kursplaner och undervisningsplaner som ska gynna eleverna specifikt efter den gymnasielinje som väljs. Svenskämnet indelades i tre huvudmoment: *mundlig och skriftlig framställning, språkets byggnad och litteraturstudium*. Från den första upplagan av svenskämnets supplement till de två senare revideringarna sker en allt mer uppluckrad syn på litteraturbegreppet och litteraturstudiet. Det har att göra med den allt mer förändrade kultursynen som rådde i och med utfärdandet av det nya kulturprogrammet. Efter den senaste revideringen kom den nya Supplement 80 att gälla för alla linjer, med nya tillägg som tar större hänsyn till den enskilde elevens förutsättningar, uppmuntrar för viss diskussion av begrepp som kultur och kulturarv och främjar elevernas stimulans genom att tillåtas läsa åtskilliga typer av texter. Det kan jämföras med den andra reviderade upplagan, Supplement 22, som avser att litteraturen i litteraturstudiet företrädesvis ska gälla litterära verk från de senaste hundra åren, i första hand svenska, nordiska och europeiska, samt ska vara ”valda med hänsyn till elevens mognad och inriktning”. Supplement 22 menar även att texternas urval ska omfattas av att läraren ger en bild av den historiska och idéhistoriska bakgrunden till litteraturen och ”antyd hur den svenska [bakgrunden] förhåller sig till den europeiska”. Litteraturstudiets mål är att eleven ska ”öka sin kunskap om olika miljöer, människor och problem” och ”främja sin personliga utveckling”. Enligt Supplement 80 ger litteraturen oss inblick i olika värderingar, mänskliga relationer och ideologier och hjälper oss att vidga vårt perspektiv, och ett stycke som handlar om ”texter som härrör från mera avlägsna och främmande kulturer” har tillagts, samt att skönlitteraturens betydelse är att underhålla, stimulera och utveckla livsåskådningar.²⁹

3.3 Efter Lgy 70 till gymnasieskolan 2011

Nästa skolreform ägde rum 1994. Från att vara indelad i olika linjer med detaljerade supplement för varje program, fick alla elever nu läsa kärnämnen, som skulle vara gemensam för alla program i både innehåll och bedömning. Kärnämnen innefattade svenska eller svenska som andraspråk, matematik, engelska, idrott och hälsa, religionskunskap, samhällskunskap, naturkunskap och estetisk verksamhet. Litteratursynen i de nya läroplanerna Lpf 94 och kursplanerna har likheter med de senare revideringarna av Lgy 70, men med större betoning på internationalisering, det mångkulturella samhället och kulturarvet.³⁰

Från den 1 juli 2011 börjar de nya läroplanerna att gälla från förskolan upp till gymnasiet, som ges ut med initiativ av utbildningsminister Jan Björklund.

Gymnasiet 2011 delas in i en högskoleförberedande (teoretisk) och en yrkesförberedande (praktisk) linje, där man i den sistnämnda även får möjligheten att ingå i lärlingsprogram. Elever med svårigheter eller som inte gått ut med fullständiga betyg på högstadiet, hänvisas till särskilda introduktionsprogram. Elever som nyligen kommit till Sverige och som ska strax börja gymnasiet går exempelvis ett språkintruktionsprogram. Alla utom estetisk verksamhet från de obligatoriska gemensamma kurser i Lpf 94 återfinns i de nya gymnasiegemensamma ämnena.

I Lpf 94 lät man sammanfoga alla kunskapsmoment såsom grammatik, litteratur, muntlig och skriftlig framställning i kurserna Svenska A, B respektive C. Detta fick mycket kritik från

²⁹ Jämför *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, Supplement 22*, 2 uppl., 1975, s. 6; 23, och *Supplement 80, II*. 3 uppl., 1982, s. 23-24; Nordlund, Anna. En skola utan kanon? *Tidskrift för litteraturvetenskap* (1998): 72.

³⁰ Flyckeberg & Gullbrand, 1998, s. 96.

lärare för att framhäva en färdighetsträning på den skönlitterära konststartens bekostnad. I den nya ämnesplanen har tydliga påbyggnadskurser tillkommit, nämligen litteratur, skrivande och retorik. Från Lgy 70 känns de igen som delmomenten muntlig och skriftlig framställning och litteraturstudium. Dessa tre påbyggnader breddar den första svenskkursen.

Litteraturkursens syfte innefattar ”centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta dessa i ett sammanhang, kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag”, i skönlitteratur såväl som andra medier, exempelvis film, samt att kunna ”läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa”³¹ Utöver detta påpekar ämnesplanerna vikten av ett helhetsperspektiv i det som studeras, inte bara mellan författare och tid, utan även mellan exempelvis litteratur och konst. Särskilt lyfter de nya ämnesplanerna fram ett litteraturstudium med betydande internationell inriktning.

3.4 Litteraturutredningen 1968-1974

År 1968 utfärdades en litteraturutredning, *Litteraturutredningens betänkande* SOU 1974:5. Målet var att analysera bokens ställning och lönsamhet för att sedan kunna ge förslag till att hålla klassikerläsningen levande efter ekonomiska och kulturella intressen. För att uppnå målet har utskottet undersökt folks läsvanor och bibliotek, sett över bokproduktion från författare till bokhandeln och konsumenten, samt granskat litteraturens ställning i skolan.

Enligt utredningsutskottet är litteraturen ett medel för överförandet av tankar och känslor över tid och rum, men är även beroende av samhällets rådande klimat.³² Av detta skäl har folkets läsvanor i läsningens inriktning och kvalitet studerats genom en kvalitativ undersökning i fem geografiska områden i Sverige. Resultatet visade att läsvanorna hade betydande skillnader på grund av distinktioner såsom utbildning, inkomst, ålder och kön. Utredningen redogör för att undersökningen utfördes för att å ena sidan ge en bild av litteraturens nuvarande situation, å andra sidan analysera bokdistributionens utformning och kvalitet i ett visst geografiskt område.³³ Utskottet menar att undersökningen tydligt påvisar att det råder en svårartad bristsituation vad gäller tillgängligheten av svenska och utländska klassiker.³⁴ Delar av utredningen nämner även den oro kring mediets ställning och om mediet kan komma att överta litteraturens roll. Andra menar att bokens position snarare stärks av massmedier av åtskilliga praktiska orsaker, till exempel bokens format, tillgänglighet och användbarhet.³⁵

När det gäller litteraturens roll i skolans modersmålsundervisning klarlägger utredningen att uppdraget att väcka och vidmakthålla intresset för läsning av kvalitetslitteratur tilldelas skolan. Utskottet skickade efter en expertgrupp som skulle ”översiktligt gå igenom litteraturläsningens villkor på undervisningsväsendets olika stadier”.³⁶ Resultatet blev *Litteraturen i skolan* (1973:1). I rapporten redovisas litteraturläsningens problem från förskolan till lärarutbildningen, läroplanerna granskas och man har ställt dem i förhållande till dagens situation. Förslag som ska förbättra litteraturens och läsningens ställning återfinns i rapporten. Vidare uttrycker utredningen att de utgår från att mer detaljerade förslag lämnas över till de organ som formar skolans fortsatta utveckling att bestämma, och påpekar att samtidigt som skolan ska främja den värdefulla litteraturen, är det även viktigt att skolan har lästräning som är både individanpassad och systematisk. Både expertgruppen och utredningsutskottet är ense om att

³¹ *Ämnesplan i svenska för gymnasieskolan, Gy2011*, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2011, s. 2.

³² Statens offentliga utredning. *Litteraturutredningens huvudbetänkande. 1968 års litteraturutredning, L 68*. SOU 1974:5. Stockholm: Statens offentliga utredning, 1974, s. 83-84.

³³ *ibid.*, 1974, s. 86.

³⁴ *ibid.*, 1974, s. 310.

³⁵ *ibid.*, 1974, s. 83-85.

³⁶ *ibid.*, 1974, s. 348.

ett av skolans uppdrag är att främja den fria läsningen. Av detta skäl måste fri tillgång till ett stort urval av böcker ges åt eleverna genom skolbiblioteken. Utredningen menar även att skolan bör vidtaga åtgärder för att öka stimulans till andra typer av läsning, främst lyrik.

4 Debatten före 1970-talet

Det nya kulturprogrammet och ett förändrat kulturbegrepp medförde att kulturdebatten delades upp i tre olika delar under andra hälften av sextiotalet. Alla delarna har kultur som utgångspunkt, men framförs och behandlas som skilda diskussioner. Att kultur är utgångspunkten beror på att kultur, konst och kulturarv stod som synonymer. Den första debatten gäller den nya definitionen av kulturbegreppet och en förändrad syn på kultur, som diskuterades främst i dagspressen. I den andra diskussionen behandlas litteraturvetenskapen och litteraturforskningen. Sist men inte minst rör det sig om en förändrad syn på litteraturpedagogik och kulturarv i svenskundervisningen, som uteslutande återfinns i tidskriften *Vårt modersmål*.

4.1 Kulturdebatten och litteraturvetenskapsdebatten mellan 1960 och 1970

Efter införandet av ett nytt kulturprogram sågs det nya kulturbegreppet som likvärdigt med både konst och litteratur. Ett litterärt verk kan vara ett konstverk och en konststart, och både konstverket och det litterära verket betecknar olika kulturella uttrycksformer. I dagspress diskuterades om en ny öppen konstform, som benämndes ”den öppna konsten”. De som deltog i diskussionen var i första hand folk inom teatervärlden, som uttryckte både positiva och negativa reaktioner på den nya konstformen. Denna diskussion kom senare att påverka den kulturdebatt som även innefattar synen på litteratur och litteraturens vetenskap, forskning, sociologi och pedagogik.

Mot bakgrund av diskussionen om den öppna konsten riktade Björn Håkansson sin kritik mot *den öppna litteraturen* i *Stockholms Tidningen* 1965. Han försvarar de debattörer som motsätter sig den nya konsten och den öppna litteraturen och menar att de inte nödvändigtvis behöver vara inskränkta. Öppna konstverk med oredovisade värderingar förutsätter viss förståelse, som analytiker behöver man alltså förstå de sociala konventioner i vilken konstverken skapats, och därmed går estetikens och samhällets konventioner hand i hand, menar han. Håkanssons kritik mot den öppna litteraturen riktas mot de öppna verk han hittills sett som enligt honom ”endast tillfredsställer låga krav på intellektuell komplikation, sensuell täthet, idémässig kvalitet och moralisk medvetenhet”.³⁷ Han definierar den nya öppna litteraturen och konsten som politiskt, moraliskt och socialt oskuldsfulla.

Med Håkanssons artikel förgrenades diskussionen till att handla om definitionen av den nya konstens öppenhet och om den av honom benämnda renodlade och oskuldsfulla öppna konsten. I framkanten har vi Bengt Emil Johnson, som riktade stark kritik mot Håkanssons definition. Den 3 april 1965 skrev han ett debattinlägg där han påpekar att öppna konstverk inte nödvändigtvis innefattar ställningstaganden eller oskuldsfullhet. Johnson menar att man i den öppna konstens riktiga bemärkelse i princip kan välja vilket konstverk som helst, men att det är ”ytterst betydelsefullt att man väljer, att man väljer rätt”.³⁸

En debatt som gick parallellt med den öppna konsten var diskussionen om litteraturvetenskap, litteratursociologi och litteraturforskning. I Borås tidning publicerades en artikel där skribenten Per-Ove Ohlson försöker orientera kring litteraturforskningsdebatten. I inlägget nämner Ohlson några av de forskare och professorer som deltagit i debatten, bland annat Jan Thavenius, Lars Lönnroth, Erik Götlind och Gunnar Hansson. Ohlson skisserar litteraturhistoriens forskningsfält i tre delar: bokens väg från författarens penna till läsaren, en inre eller andlig och en yttre eller materiell del. Han menar att den traditionella litteraturforsk-

³⁷ Håkansson, Björn. Samhället har den konst det förtjänar. Kritik av den öppna litteraturen. *Stockholms Tidningen*, 1965-03-02.

³⁸ Johnson, Bengt Emil. Utanför Håkanssons hage. *Stockholms Tidningen*. 1965-04-03.

ningen anklagas för att endast ha behandlat de inre faktorerna, som i första hand omfattas av författaren och verket, och försummat de andra. Han hänvisar till en artikel av Thavenius i *Studiekamraten* som beskriver en litteraturforskning som ändrat kurs där ett vidgat kulturbegrepp och förflyttat tyngdpunkten till andra vetenskaper som till exempel sociologi, psykologi och pedagogik.³⁹ Här jämförs litteraturvetenskapen och beteendevetenskaperna ur två aspekter: metodikens och samhällsnyttans. Samhällsnytta innefattar i detta fallet det som räknas som betydelsefullt att bedriva forskning kring. Ohlson poängterar att benämningen kan diskuteras länge. Det kan innebära det som politikerna anser är samhällsnyttig, tillsätts en ny regering, kan samhällsnyttan altereras. En annan fråga som tas upp är vem det är som ska bedriva den så kallade samhällsnyttiga forskningen, en sociolog med intressen för litteratur eller en litteraturforskare som är intresserad av sociologi? Gällande metodiken refererar Ohlson tillbaka till Thavenius, som tror på att de objektiva metoder som återfinns i beteendevetenskaperna kan stödja litteraturvetenskapen, till exempel statistiska resultat. Ohlson anser att litteraturforskarnas uppmärksamhet i diskussionen är ”mycket glädjande”, då den inger liv åt ämnet.⁴⁰

Litteratursociologen Kurt Aspelin skrev två debattinlägg i Aftonbladet 29-30 december 1969 som handlade om litteraturvetenskap och litteratursociologi. I inläggen beskriver han hur litteraturen i skolan och litteratursociologin fått starkt inflytande från marxismen, fast på fel sätt. Han hänvisar bland annat till Victor Svanbergs litteraturhistoriska studier, där han påpekar att Svanbergs teser är förlegade, och att det fågelperspektiv som Svanberg söker framställa litteraturhistorien snarare framställs som marxistisk socialhistoria. Aspelin associerar den rådande kulturdebatten, litteraturforskningen och litteratursociologin till att man tagit idéer av den litteraturdebatt som varit i Danmark. Den danska debatten återfinns i tidskrifter som *Poeten och Kritik!* och i samlingen *Romanproblemer. Teorier og analyser*. Enligt Aspelin bör litteratursociologin, med den marxistiska ambitionen, i stället gräva djupare, för att ”undersöka formhistorien och de konstnärliga strukturerna som dialektiska enheter, samt inom dem avläsa de, ofta motsägelsefulla och komplicerade, ideologiska tendenserna.”⁴¹

4.2 Debatten om litteraturpedagogiken

Den litteraturpedagogiska debatten förekom uteslutande i tidskriften *Vårt modersmål*, där lärare och litteraturvetare argumenterar för och emot den rådande litteraturundervisningen.

År 1968 publicerades en artikel där Jan Thavenius beskriver litteraturundervisningen som ett orienteringsämne som utgörs av ogenomtänkta undervisningsmetoder och oklar målsättning. Thavenius nämner en artikel som pedagogen G. Yarlott skrivit i *Education Review* (20:2, 1968) som behandlar problemen i litteraturundervisning och litteraturforskning. Yarlott är övertygad om att vi vet mycket lite om ungdom och litteratur, och det visar sig i litteraturundervisningen då den grundar sig på antaganden som är diskutabla. Några exempel på sådana antaganden är att improviserad dramatik ger terapeutisk inverkan, att litteratur påverkar vår personliga utveckling och vår sociala anpassning, att litterära upplevelser berikas av att diskuteras, att ”god” litteratur har positiva effekter på läsaren och att så kallad ”dålig” litteratur påverkar läsaren negativt.⁴² Ett enligt Thavenius rimligt antagande som Yarlott gör

³⁹ Thavenius, Jan. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Studiekamraten : tidning för det fria och frivilliga bildningsarbetet*, Folkbildningen synad, Nr 6, Lund: Bibliotekstjänst (1966): sidhänvisning saknas. Citerad i Ohlsson, Per-Ove. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Borås tidning*. 1966-10-14.

⁴⁰ Ohlsson, Per-Ove. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Borås tidning*. 1966-10-14.

⁴¹ Aspelin, Kurt. Litteraturen i samhället (2). *Marxism och sociologi. Aftonbladet*. 1969-12-30.

⁴² Thavenius, Jan. Litteraturundervisningens dilemma. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmålläraarnas förening*, Årgång 13, Nummer 3 (1968): 77.

är att elever med störst sociala och språkliga hinder har svårast att klara sig i sina litteraturstudier, då litteraturundervisningen i stor utsträckning präglas av medelklassens värderingar. För eleverna är dessa värderingar främmande. Vidare har skolans litteraturundervisning fått åta sig rollen som ett skydd mot samhället och som motvikt mot massmedians inflytanden, någonting som Thavenius upplever som motbjudande.⁴³ Utvecklingspsykologisk forskning visar även resultat på att unga människors förutsättningar att göra moraliska och estetiska omdömen är mycket små och varierar från individ till individ. En strategi som eleverna lär sig är att ta reda på hur läraren resonerar och svarar så som läraren tänker i stället för att ge svar med sina egna tankar. Även om Yarlotts artikel rör de engelska förhållandena, återfinns liknande undervisningsdilemman även i våra skolor i Sverige, menar Thavenius. Vi vuxna vet mycket lite om vad som är bäst för eleverna, utan vi har endast antaganden på vad som är lämplig för elevernas personlighet och utvecklingsnivå. Han anser därför att den litteraturpedagogiska forskningen bör komma igång och att litteraturundervisningens mål och innehåll tas upp i debatt.

Mellan 1966 och 1969 skedde en debatt som handlade om så kallad fri läsning, som senare kom att benämnas betingad läsning. Med betingat läsande menas att eleverna får välja sin egen litteratur under ledning av lärare. Kultursynen var under sin stora reform och allt fler modersmållärare såg nyttan med att låta den lärande ansvara för sin egen läsning, få möjligheten till att läsa litteratur som intresserar den enskilde eleven och ges tillgång till att läsa böcker "för läsandets skull". Karin Hagberg och Per Schelén undersökte fri läsning på skolorna, undersökningarna genomfördes på olika sätt, men båda visar en positiv inställning till fri läsning. Hagberg lät eleverna skriva ner titlar med författare som de ansåg var bra, och presenterade därefter en samling litteratur, som hon menade skulle tilltala dem. De böcker som valdes dokumenterades, och när man läst klart en bok gjordes ett omdöme. Hagberg redovisar omdömena som ofta magra eller korta innehållsbeskrivningar, så för att förbättra den fria läsningen bör undervisningsmålen vidgas, menar hon.⁴⁴ Schelén använde antologin *På Liv och Död* under klassens lästimmor, där varje text följs upp av tankeväckande frågor. Målet var att antologiläsningen skulle stimulera eleverna till avkoppling samt uppmuntra till fortsatt läsning. I uppföljningen upptäckte han att många fallit bort från att läsa vidare i hela verk. Han förklarar det med yttre faktorer som till exempel skolbibliotekets spridda öppettider.⁴⁵

År 1967 gjorde Carl-Gustav Pettersson ett inlägg i *Vårt modersmål* där han redogjorde för hur ett litteraturstudium på gymnasium och fackskola bör gå till. I artikeln beskrivs två olika sätt att se på litteraturstudium: som en spontan upplevelse utan anvisningar, eller som en analys med arbetsuppgifter. Enligt Pettersson är det förstnämnda att föredra, men att det fordrar att undervisningen styrs av arbetsuppgifter för att man sedan ska komma till den spontana upplevelsen. Han ger även olika exempel på hur läraren kan vägleda elever och utforma uppgifter vid läsning av större verk som till exempel Karin Boyes *Kallockain*, Émile Zolas *Thérèse Raquin* samt *Det underbara äventyret* av Henri Alain-Fournier.⁴⁶

I samma tidskrift året därpå skrev David Stinessen en artikel om ungdomsbokens roll i litteraturundervisningen. Han menar att problemet med att lärare inte besitter akademiska kunskaper om ungdomsböcker är av ringa vikt och poängterar att litteratur som intresserar eleven och får honom att läsa snabbt och effektivt är av stor betydelse för att lära eleven att läsa. Mängden upplevelseläsning av verk som är av lämplig svårighetsgrad är en angelägenhet

⁴³ *ibid.*, 1968, s. 79.

⁴⁴ Hagberg, Karin. Försök med fri läsning. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmålläraarnas förening*, Årgång 11, Nummer 4 (1966):105.

⁴⁵ Schelén, Per. Fri läsning på högstadiet. *Vårt modersmål*, Årgång 11, Nummer 4 (1966):112.

⁴⁶ Pettersson, Carl-Gustav. Litteraturstudium på gymnasium och fackskola. *Vårt modersmål*, Årgång 12, Nummer 1 (1967): 10-12.

för att uppmuntra elever att fortsätta läsa efter skolan. Stinesson antar att orsaken till att läsningen sjunker ju längre upp i skolåren man kommer beror på att elever tvingas läsa böcker som är för svåra för dem då läraren föser dem mot ”bättre böcker och ”finare” eller ”egentlig” litteratur”, vilket är ett allvarligt fel som lärare lätt gör.⁴⁷ Hoppet mellan barnböcker och vuxenlitteratur är inte den mjuka och prövande naturliga övergång som ungdomsboken ska vara, och sällan ges eleven möjlighet att falla tillbaka till barnboken om vuxen- eller ungdomsboken upplevs alltför tung. Ens egna läsvanor gör att man implementerar en viss estetisk smak och omdöme och man förbiser matriser, eftersom man mött dem tillräckligt ofta. Med matriser menas typiska klichéer som används vid bedömandet av den goda litteraturen som man som lärare söker förmedla till eleverna. Enligt läroplanen har läraren en rådgivande roll som möjligtvis ”förfinar” elevernas smak, men läraren fordras känna de lärandes läsintresse. Litteraturundervisningen bör därmed lägga större fokus på att stimulera intresset för läsning snarare än att påtvinga elever så kallad god litteratur som är för svåra för dem och få dem att tappa läslusten, där lärarens roll blir i stället att visa ett personligt intresse för vad den enskilde eleven uppskattar.

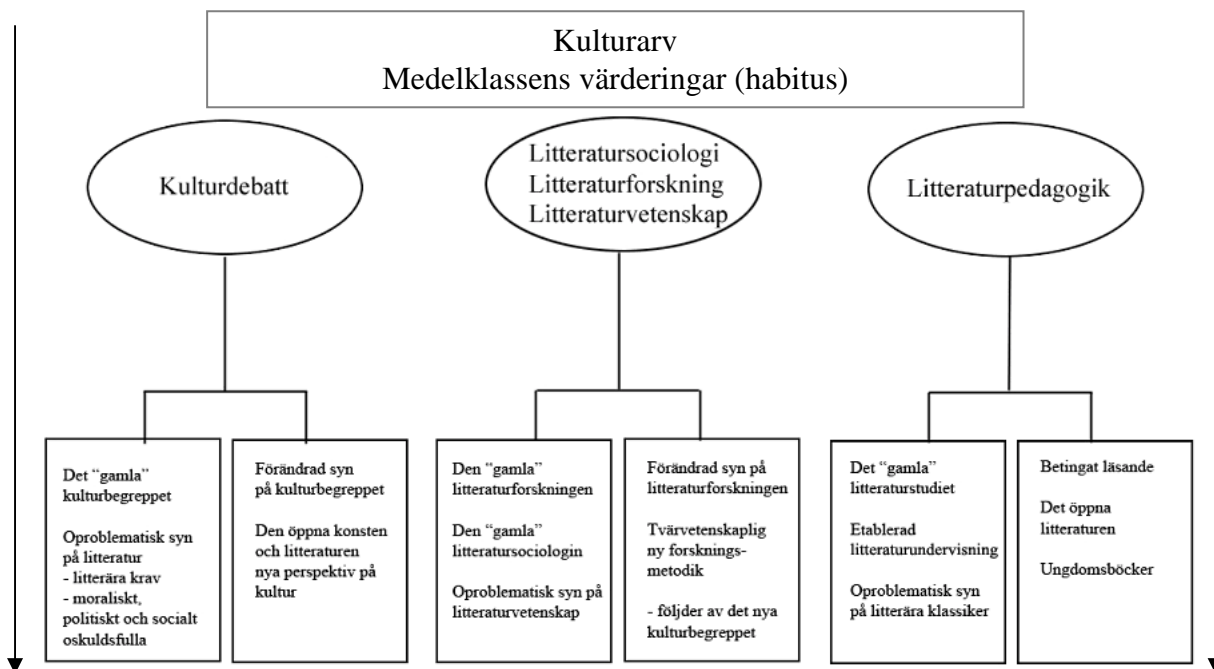
4.3 Positioner i debatten

Utifrån debatterna som redovisats kan man konstatera att det saknades en diskussion som handlade om litteraturkanon. I stället skedde tre olika kulturdebatter som har förändringen av kulturbegreppet som gemensam utgångspunkt. Det förändrade kulturbegreppet har inneburit att nya kulturella strömningar, till exempel den öppna litteraturen, har fått stå som opponent mot den litteraturundervisning och litteratursyn som redan fanns etablerad i skolorna och i samhället.

Här är det lämpligt att nämna sociologen Pierre Bourdieu, som sökt förklara de rådande sociala konventionerna. Han menar att den kulturella perceptionen kräver att mottagaren har implementerat ett kognitivt program för att kunna tolka eller dechiffrera ett konstnärligt verk. Det är detta program som han benämner *habitus*.⁴⁸ Med andra ord kan en viss kulturell uttrycksform ses som någonting som endast en specifik kulturellt förstår sig på. Denna kulturellt har då detta *habitus*, det vill säga de har tillräckligt stort kulturellt kapital för att förstå när ett visst litterärt eller konstnärligt verk har god kvalitet. Inte sällan talas det om att skolans litteraturundervisning och bildningsideal har sedan 1905 års läroverksreform stått under medelklassens värderingar. Elever med de ”rätta” medelklassmässiga värderingarna, det vill säga ”rätt” *habitus*, skulle med andra ord få ett försprång i utbildningen.

⁴⁷ Stinesson, David. Ungdomslitteraturen i undervisningen. *Vårt modersmål*, Årgång 13, Nummer 3 (1968): 20-21.

⁴⁸ Bourdieu, Pierre. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge, 1984, s. 2-3.



Figur 1. Positionerna i litteraturdebatten 1970. I de tre debatterna har oppositionen som utgångspunkt att förflytta sig från de medelklassvärderingar som finns etablerade i skolan, i litteraturforskningen och i samhället. Rutorna längst ner visar de positioner som finns i debatten, där de till vänster står för i det äldre synsättet och de till höger är de nya strömningar som söker sig från medelklassvärderingarna.

I figuren ovan ser vi positionerna som finns i de olika debatterna. Debatterna som ägt rum har en gemensam nämnare bland oppositionerna, vilket är förändring. Det förändrade kulturbegreppet innebar att man var tvungen att omdefiniera vad som ansågs vara kultur och vad som var kulturellt värdefullt. Den ena debatten behandlade den nya synen på konst och litteratur som benämndes "den öppna konsten" eller "den öppna litteraturen", vilket är en följd av det nya kulturbegreppet. Håkansson söker se den öppna konsten och litteraturen som moraliskt, politiskt och socialt "oskuldsfulla", någonting som andra riktar kritik mot. Håkansson likvärderar den öppna litteraturen med litteraturklassikerna för att sedan, utefter de krav som finns för litterära klassiker, avfärda den öppna litteraturen. Oppositionen menar att den öppna konst- och litteraturformen är ingenting annat än öppen. Den andra debatten handlade om litteraturvetenskap, litteratursociologi och litteraturforskning. Där menar man att dessa har fått nya definitioner och har förflyttats från att uteslutande behandla litteraturen till att innefatta även andra vetenskaper, exempelvis sociologi, pedagogik och psykologi. Vissa anser att litteraturforskningen är enkelriktad och bör utvidgas och förändras genom nya forskningsmetoder och en ny syn på samhällsnyttan. Vidare har man riktat kritik mot en gammal litteratursociologi som bygger på marxistisk socialhistoria snarare än den verkligt marxistiska ambitionen att gräva djupare för att avläsa de ideologiska tendenserna, och pekar på att den rådande kulturdiskussionen har anknytning till den debatt som ägde rum i Danmark. Egentligen återfinns ingen förespråkare för den äldre formen av litteraturforskning eller litteraturvetenskapen i debatten, utom Aspelin som menar att den litteratursociologi som Svanberg framför är föråldrad. Den sista diskussionen har handlat uteslutande om litteraturundervisning. Bland annat visar skribenten Carl-Gustav Pettersson en närmast

oproblematisk syn på litteraturundervisningen. Han ger råd på hur man kan föra konstruktiva samtal kring litterära verk, och menar att främst ”större verk” kräver en väl fungerande litteraturdiskussion. Debattörer som litteraturvetaren Jan Thavenius menar att det råder ett dilemma inom litteraturundervisningen. Å ena sidan låter man eleverna läsa litteratur som är över deras mognadsnivå för att de ska få en estetisk medvetenhet och en optimal litteraturkompetens, å andra sidan är ambitionen att elever ska uppmuntras till att läsa böcker genom att tillåtas läsa det som passar dem i både smak och mognad, exempelvis ungdomsböcker. I diskussionen om betingat läsande har det även visat sig att beroende på metod, återgår litteraturstudiet till det traditionella undervisningssättet.⁴⁹ Vidare menar man att forskningen har påvisat att mognaden och utvecklingsnivån är varierande från individ till individ, och därför lär eleverna sig att avläsa hur läraren tänker kring ett litterärt verk och svarar så som läraren tänker i stället för att själv reflektera över litteraturen och återge sina egna tankar.

Alla tre debatter har sökt förändra eller anpassa ett etablerat synsätt på kultur, konst och litteratur. De medelklassmässiga värderingarna som finns i skolan utgör positionen de debattörer som står i oppositionen försöker röra sig från. Det förekommer egentligen ingen förespråkare för den äldre litteratursynen i debatten, utan det finns snarare debattörer som på ett oproblematiskt sätt talar om ”större verk” eller höga respektive ”låga” krav utan att redogöra för vad dessa uttalanden innebär.

⁴⁹ I en jämförelse mellan Hagbergs och Scheléns olika undervisningsmetoder i betingsläsning har man å ena sidan en litteraturundervisning baserat på elevens urval och lärarens rekommendationer som elever får välja från (Hagberg), å andra sidan en antologiläsning som utgångspunkt för ett betingat läsande, där eleverna får välja att läsa vidare i ett verk som finns i den utvalda antologin (Schelén). Antologisamlingar bygger på litterära urval och inger därmed inget betingat läsande utan är uteslutande rekommendationer från förläggarna.

5.1 Litteraturdebatten 2000-talet

Den moderna svenska debatten om en litterär kanon startade 2006 när riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) redogjorde för att låta etablera en svensk litteraturkanon som en motvikt av den rådande svenskundervisningens problem. Artikeln publicerades den 22 juli i *Sydsvenskan*. I den uttrycker Wikström sin oro för den försämrade elevprestationen i bland annat årskurs nio, någonting som hon pekar på är en följd av stora brister som finns i svenskundervisningen. En litteraturkanon skulle hjälpa eleverna att kommunicera bättre, öppna för en djupare kulturpolitisk debatt och ”sända en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen”.⁵⁰ Exempel på litterära verk som skulle ingå i den svenska litteraturkanon är Bellmans epistlar, Selma Lagerlöfs Nils Holgersson, Vilhelm Mobergs utvandringsepos, dikter av Tranströmer och Kerstin Ekmans skönlitterära verk. Wikström framhåller att barn som inte lär sig svenska språket, värderingar och sociala koder i hemmet tvingas få dem från skolan, så barn med högutbildade eller svenska föräldrar har fått ett stort försprång. En litterär kanon skulle innebära en mer rättvis kunskapsfördelning bland eleverna, främja litteratur- och kulturarbetet i skolmyndigheter och kommuner och inkludera de människor som på grund av sina språkbrister hamnar i utanförskap.⁵¹ Vidare poängterar Wikström att en litteraturkanon kan bidra till god svenska, som är ett grundläggande krav om man vill ta del av samhällslivet, få en anställning, kommunicera med myndigheter och få samhällsinformation.

Wikströms artikel möttes av hård kritik på många håll. Stefan Jonsson är en av dem som har formulerat sitt motstånd till förslaget om en litterär kanon, och har skrivit flera debattinlägg. Han beskriver folkpartiet som ett parti i identitetskris som tar idéer från bland annat Danmark och Frankrike, idéer som kopplas till främlingsrädsla.⁵² Förslaget är enligt honom ett politiskt haveri som bygger på en önskan att skapa ett slags svenskhet som är gemensam för alla, oavsett bakgrund och ursprung. Jonsson påpekar att Wikström och andra folkpartister som ställer sig bakom kanonförslaget söker att assimilera immigranterna i det svenska samhället genom att fösa in dem i den svenska majoritetskulturen och på så vis stärka deras svenskhet.⁵³ Att många immigranter ändå står utanför samhället förekommer även för den mest svenskkompetente invandraren, vilket Jonsson menar beror på den svenska majoritetskulturen som utesluter dessa människor, hur svenska de än försöker bli. Han förknippar även förekomsten av en litteraturkanon som ett verktyg att bibehålla politiska ideologier, bland annat i politiskt instabila stater som de röda khmererna, talibanerna och Nordkorea.⁵⁴

Mauricio Roja sitter i riksdagen tillsammans med Wikström och har i åtskilliga inlägg försvarat sin partikollega med liknande argument som de som redan framförts. Han redogör bland annat för allas lika rätt till en gemensam kultur, som är en kultur som gynnar mångfalden. De människor som har varken det svenska språket eller landets förhärskade kulturella koder får ”ett betydande handikapp vad gäller möjligheter att lyckas i samhällslivet”. En litterär kanon utgör en del av den rättvisepolitik som Folkpartiet försöker framföra, där elever ges möjlighet att få kunskap om den litteratur som inger liv och djup i språket.⁵⁵

⁵⁰ Wikström, Cecilia. Skapa svensk litteraturkanon. *Sydsvenskan*. 2006-07-22.

⁵¹ *ibid.*, 2006-07-22; Wikström, Cecilia. Därför behövs litteraturkanon. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-29.

⁵² Jonsson, Stefan. Litteratur som gränsvakt. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.

⁵³ *ibid.*, 2006-07-31; Jonsson, Stefan. Världen bortom folkpartiet. *Dagens Nyheter*. 2006-08-26.

⁵⁴ Jonsson, Stefan. Litteratur som gränsvakt. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31. Susan Hynds gör liknande anknytning av syftet med en litterär kanon i politiskt instabila stater som till exempel det gamla Nazityskland. Återfinns i Hynds, Literature. *International Encyclopedia of Education* (2010): 449.

⁵⁵ Rojas, Mauricio. Rättvisepolitik. *Dagens Nyheter*. 2006-07-29.

Luciano Astudillo (s) invänder med funderingar kring kanonförslaget, och riktar sin kritik till främst Rojas uttalanden. Enligt Astudillo existerar det ingen förhärskad kultur, utan snarare en föreställning om den svenska kulturen då vi alla har en egen syn på vad som är kultur.⁵⁶

Oppositionen menar att Wikström bland annat tagit idéer från den rådande franska politiken och inspirerats av den danske undervisningsministern Bertel Haarders initiativ att låta införa en nordisk litteraturkanon. Resultatet blev *Nordisk litteratur till tjäneste*, en antologisamling med litterära verk från de nordiska länderna Island, Danmark, Norge, Finland och Sverige, men även verk från Grönland, Åland och samernas kultur återfinns. Med detta hade en nordisk kanon införts, och en annan samling innehållande redogörelser för och emot detta initiativ med titeln *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige* utgavs.

Att litteraturen har en stark roll i samhället och skolan och är värdefull är debattörerna ense om, vilket återges i åtskilliga artiklar. Fler skribenter som bidragit i kulturdebatten med andra argument än det som nämnts tidigare är bland annat Rasmus Fleischer, Christopher Kullenberg, Carl Otto Werkelid, David Andersson och Ebba Witt-Brattström. Fleischer menar att kulturen är under ständig förändring och uttrycker sin oro för den allt skevare bilden av kulturbegreppet och politiken som uppvisats i kanondebatten, någonting som han tror beror på att kulturpolitiken ”institutionaliserat en oförståelse för alla de samtida konstformer”.⁵⁷ Kullenberg tillägger att ett av debattens problem är att betydelsen av ”traditionell bildning” återges som någonting positivt. Kulturpolitiken bör i så liten utsträckning som möjligt disciplinera kulturutövare, menar han.⁵⁸ Carl Otto Werkelid påpekar att de debattörer som riktat kritik mot Wikström har förbisett Wikströms avsikter i förslaget om en litterär kanon. Litteraturlistor har som utgångspunkt att samla människor under en minsta gemensam nämnare, och hittills har de hjälpt en äldre generation att kommunicera med våra nordiska grannar utan användning av engelskan. David Andersson tillägger i Wikströms debattartikel att en svensk litteraturkanon inte behöver vara ett förslag om att enbart svenska litterära verk etableras, utan kan även innebära ett instiftande av svensköversättningar av utländska klassiker.⁵⁹

Andra debattinlägg som rört kanonfrågan är bland annat artiklar av Inti Chavez Perez och Yvonne Rock. Chavez Perez uppger att det redan finns en inofficiell litterär kanon som ”skapas och upprätthålls av medier och akademiker”. Vid en bedömning av vad som ses som bra och värdefullt att skildra, spelar även samhällets olika normer in, till exempel genus, heteronormer och främlingsfientlighet, så resultatet av ett sådant urval blir en kanon som framför allt är för vita heterosexuella män, men som ”presenteras som en kanon för alla”.⁶⁰ En nedskrivna kanon är därmed att föredra så att den kan utmanas och granskas. Yvonne Rock framhåller att det saknas genusvinkel i kanondebatten. Hon undrar var problematiseringen finns när Wikström nämnde just de författarna i sin debattartikel och poängterar att den svenska etniska och kulturella mångfalden måste vara synlig inom kulturlivet. Emedan diskussionen om den svenska kanonlitteraturen har handlat om inkludering har den inte behandlat genusperspektiv och mångfaldsperspektiv, menar hon. Vilka väljs ut till att bestämma vilka verk som ska vara med i den litterära kanon? Var är medvetenheten om de maktordningar som avgör urvalet? Vems berättelser får vara med? Vem exkluderas? Dessa är några av de frågor som Rock ställer till den grupp av folk som vill instifta en gemensam litterär bas. Vidare menar hon att ett urval som görs utan någon analys på makt och perspektiv

⁵⁶ Astudillo, Luciano. Vanföreställningar om svenskhet. *Sydsvenskan*. 2006-08-09.

⁵⁷ Fleischer, Rasmus. Otidsenlig kulturpolitik. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-27.

⁵⁸ Kullenberg, Christopher. Vi har inget att oroa oss för. *Svenska Dagbladet*. 2006-08-06.

⁵⁹ Andersson, David. Kanon underblåser inte nationalism. *Svenska Dagbladet*. 2006-08-07.

⁶⁰ Chavez Perez, Inti. Makthavarna måste granskas. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.

på mångfald ”skapar en hierarkisk, elitistisk världsbild, som är konservativ och konserverande”.⁶¹

Med initiativ från Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté undersökte Gerd B Arfwedson litteraturdidaktiken från förskola till gymnasieskola och sökte besvara ämnesdidaktikens hur-frågor. Resultatet blev rapporten *Litteraturdidaktik*, som visar bland annat på att den historiska synen på kanon har setts som ett allvarligt hot mot ett rent modersmålsämne av *Svenskläraren* och andra medier och en kränkning av lärarnas egna ambitioner, men även som någonting som är nödvändigt att sättas samman med användbara begrepp som ”stark klassifikation”, ”kod” och ”inramning”.⁶²

Diskussionen kring en litterär kanon återfinns i åtskilliga artiklar i *Svenskläraren*. År 2006 stod nummer 3 av *Svenskläraren* under temat ”Kulturarv”, där skribenter bidragit i debatten i ett försök att bredda diskussionen kring begreppet kulturarv.⁶³ Marit Bergman menar att vi är i en tillvaro där vi får intryck och nyheter från hela världen, en tillvaro som bjuder på stora möjligheter men som även innebär sökandet efter en identitet. Vidare menar hon att kultur är en produkt skapad av människor, begreppet förändras och behöver ständigt debatteras.

Therése Åkerberg gjorde våren 2006 en studie där hon tagit reda på lärarnas och elevernas syn på skönlitterära urval i gymnasieskolan. Resultatet visar att vissa författare väljs oftare, att estetiskt värdefulla verk fått en främre ställning i kretsar som inte innefattar den pedagogiska och att yttre faktorer som till exempel förlagens vilja eller ovilja att ge ut verk till förmånliga priser påverkar urvalet. Hon visar även på att litteraturen ses av många som svenskämnets kärna, och därför är det viktigt att lärare reflekterar och ifrågasätter de litterära urval som görs, samt stödjer sig på kollegornas kompetens. Lärarutbildningen bör även se över sitt urval och undersöka vilken kompetens som framtidens lärare egentligen behöver, menar hon.⁶⁴

År 2009 skrev Per-Anders Holker en artikel om den nordiska kanonsamlingen, *Nordisk kanon till tjäneste*, som valts ut av danska expertgrupper. I inlägget förhåller han sig kritisk till samlingen och menar att den i Sverige har en närmast obetydlig roll på grund av faktorer som till exempel att antologin är dyr och att det saknades svensk expertis vid sammanställningen. Dock påpekar han att det är positivt med litteraturantologier därför att värdefulla verk ”inte faller i glömska”.⁶⁵ Han ställer frågan om kanon behövs och undrar också varför den måste ha anknytning till ett visst geografiskt område.

Skribenten Sven-Gustaf Edqvist menar att dagens diskussion liknar den litteraturdebatt som ägde rum 1984. Bland annat menar han att oppositionen använder sig av samma argument nu som då och att människor som ser idén om en litterär kanon som borgerlig konservatism glömmar att kanonlitteraturen i själva verket är en produkt av marxistiska ideologier.⁶⁶ Tanken bakom en litteraturkanon underbygger en rättvisetanke där alla elever ges samma möjlighet till att få en gemensam litterär grund.

Lena Kjersén Edman har deltagit i olika litteraturprojekt för att främja kommunikationen mellan elever och menar att kulturarvet är viktig framför allt för mångkulturella skolor med

⁶¹ Rock, Yvonne. Kanondebatten saknar genusvinkel. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.

⁶² Arfwedson, Gert B. *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*, Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2006, s. 73.

⁶³ Bergman, Marita. Kulturarvet, kanon och verkligheten. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 5.

⁶⁴ Åkerberg, Therése. Skönlitterärt urval i gymnasieskolorna. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 10.

⁶⁵ Holkers refererar till ett uttalande som gjorts av Horace Engdahl, sekreterare i Svenska Akademien. I Holkers, Per-Anders. Är en nordisk kanon ens önskvärd? *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 53 Nummer 1 (2009): 11.

⁶⁶ Läs mer i Edqvist, Sven-Gustaf. Då som nu – nu som då. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 16-18.

barn som saknar gemensamma kulturella koder och ett gemensamt språk.⁶⁷ En kanon bär på ett kulturarv och skulle öka kommunikationen mellan barnen och hjälpa dem att inkluderas i samhället, menar hon.

Per Olov Svedner uttrycker sina funderingar kring kanonlitteraturens dilemma. Han undrar om diskussionen leder någon vart och om en litterär kanon samlar människor till en enhet med en gemensam bas.⁶⁸

I *Tidskrift för litteraturvetenskap* sammanställdes en e-postdiskussion mellan fem litteraturvetare och litteraturkritiker där det diskuterades om Wikströms förslag, om litteraturdebatten och om den danska kanondebatten. De är alla ense om att en kanonsamling inte är nödvändig och vänder sig i stället till det litteraturvetenskapen kan förbättra för att bidra till att liknande litteraturdiskussioner tar litteraturvetenskapen framåt.

5.2 Positioner i debatten

2000-talet visar på en aktiv debatt som i första hand handlar om kulturarvet och invandrapolitiken. Litteraturens uppgift i skolan har getts större utrymme, men styrs av politiska intressen om att lyfta upp främst barn med invandrarbakgrund till samma nivå som barn ”som lärt sig svenska språket, värderingar och sociala koder i hemmet”.⁶⁹ Man påpekar att invandrarbarnen klarar sig sämre i skolan än barn med svenska föräldrar just på grund av de språkliga och sociala skillnader som råder i de svenska skolorna. Förespråkarna menar då att en svensk litterär kanon skulle verka som ett medel för inkluderandet av ”alla – oavsett ursprung”⁷⁰ samt att den är ett verktyg för en fördjupad kulturpolitisk debatt.

Oppositionen invänder med att påpeka att kanon exkluderar, saknar genusperspektiv och är heteronormativ. Andra menar även att det inger en skev bild av kulturbegreppet, och vissa anser att kulturpolitiken bör i så liten utsträckning som möjligt försöka disciplinera utövere av kultur.⁷¹ De ifrågasätter den litterära kanon med funderingar om vilka det är som ska sammanställa den, vems litterära smak det blir som efterföljs vid sammanställningen, vem en litteraturkanon egentligen riktar sig till, vems kulturarv man söker förmedla och så vidare. En debattör som argumenterar mot kanon därför att den saknar genus- och mångfaldsperspektiv lägger även fram skäl att låta instifta en litterär kanon därför att den då kan ifrågasättas och debatteras. Andra i oppositionen motsätter sig *förslaget* med argumenten att det baseras på en politisk agenda som bygger på en nationalistisk syn och främlingsrädsla och som försöker framföra en svenskhet som är inget bävan.⁷² De påpekar även att de som framfört litteraturkanonförslaget tagit inspiration från länder som Danmark och Frankrike, som har liknande invandrapolitiska och litterära debatter. Förespråkarna svarar med att stå till försvar mot detta antagande och påpekar att en gemensam litterär kanon innebär en gemensam kulturell bas som gynnar mångfald. Dock förblir oppositionens många frågor obesvarade. Invändningarna mot förekomsten av en litterär kanon är att den är konservativ, medan andra försvarar det med att litteraturkanon i grund och botten utgörs av marxistiska ideologier.

⁶⁷ Kjersén Edman har bland annat deltagit i litteraturprojekt som riktats mot mångkulturella skolor. Barnen har femtio olika språk och ”har svårt att tala allvar” och förstå skämt. Hennes resultat visar på att eleverna fått lättare för att kommunicera med varandra. Vid införandet av en lokal litteraturkanon, har eleverna fått en gemensam referensram som de kan utgå från. Läs mer om projektet i Kjersén Edman, Lena. Visst ska skolan ha en litterär kanon! *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 12-14.

⁶⁸ Svedner, Per Olov. Enhet eller uppdelning – evigt dilemma. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 26-27.

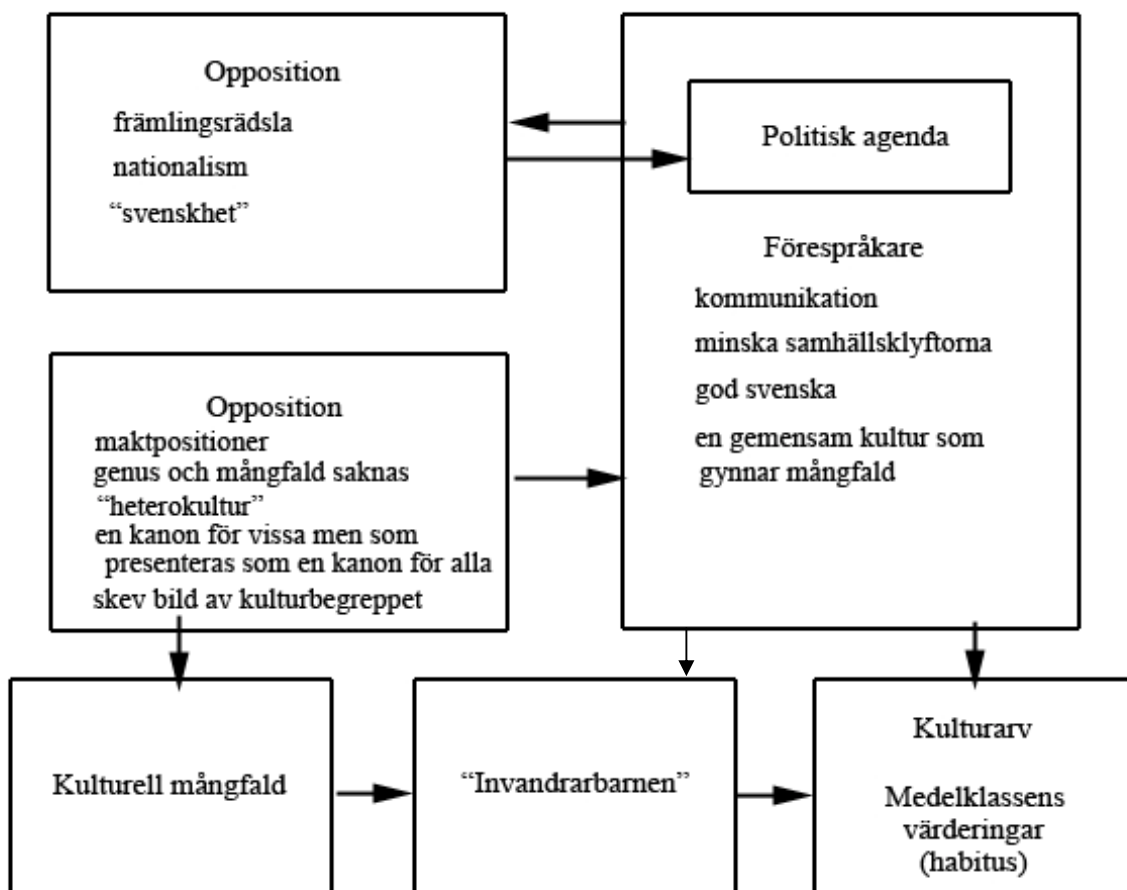
⁶⁹ Wikström, Cecilia. Skapa svensk litteraturkanon. *Sydsvenskan*. 2006-07-22.

⁷⁰ Wikström, Cecilia. Därför behövs litteraturkanon. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-29.

⁷¹ Fleischer, Rasmus. Otidsenlig kulturpolitik. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-27; Kullenberg, Christopher. Vi har inget att oroa oss för. *Svenska Dagbladet*. 2006-08-06.

⁷² Jonsson, Stefan. Folkpartiet på svenskjakt. *Dagens Nyheter*. 2006-07-26.

Den aktiva debatten som ägde rum i dagspressen rådde även i tidskriften *Svenskläraren*. De flesta visar en positiv syn på instiftandet av en litteraturkanon, oftast av samma skäl som förespråkarna i dagspressen. De som motsätter sig en litterär kanon ställer samma frågor som den opposition som finns i tidningarna.⁷³



Figur 2. Positioner i debatten 2000-talet. I denna figur ser vi två oppositioner som kritiserar olika delar av kanonförespråkarnas argument, och mot vad eller vilka de olika positionerna riktar sina argument. Den ena oppositionen riktar kritik mot den politiska agendan bakom kanonidén. Den andra oppositionen anmärker på företeelsen kanon och förespråkar i stället den kulturella mångfalden. Kanonförespråkarna försvarar mot den första oppositionen, men bemöter inte den andra oppositionens kritik. Vidare söker kanonförespråkarna rikta kanonidén mot "invandrarbarnen" med syfte att lyfta dem närmare mot medelklassens värderingar, och även förespråka ett gemensamt kulturarv och medelklassvärderingarna.

I figuren ovan ser vi de olika argument som framförs av respektive sida. Figuren är givetvis förenklad, men den tydliggör de positioner som finns i debatten under 2000-talet. Debattörerna som gjort invändningar mot företeelsen litteraturkanon har jag valt att dela upp i två oppositionsdelar, där den ena delen ifrågasätter kanon som företeelse, medan den andra delen kritiserar den politiska agendan, det vill säga, förslaget i sig.

⁷³ Per Anders Holkers har analyserat den nordiska antologin som med danskt initiativ sammanställdes av en utvald expertgrupp. Han menar att kanonsamlingen inte är väsentlig för svenskarna och ställer frågan om den verkligen behövs. Mer i Holkers, Per-Anders. Är en nordisk kanon ens önskvärd? *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, (2009): 9; 11.

Den första oppositionens syn på en litterär kanon är ett maktutövande som försöker förmedla en enda kultur, vilket är den heterosexuella kulturen. De menar att denna kanon representerar ett litterärt urval som enbart gjorts av vissa, men har avseendet att presenteras som en kanon för alla. Idén med en kanon är att det bär på *ett* kulturarv. Oppositionen talar för kulturell mångfald och strävar mot att främja den (se figuren ovan). Invändningarna formuleras även som frågeställningar, där de söker definiera kanonbegreppet genom att tillfråga de som ger förslaget, vilket blir förespråkarna. Här är det dags att nämna Bourdieus teori om det kognitiva ”programmet” habitus. De människor som väljer ut de böcker som ska läsas av elever i skolan utgörs av en kulturelit som har blivit anförtrodda uppgiften att veta vad som är kvalitetslitteratur. Dessa har därmed rätt habitus för att avgöra vad som är bra eller dålig efter estetik och kvalitetsbedömning.

Den andra oppositionen anmärker *den politiska agendan* bakom en litterär kanon. De uttrycker att förslaget är ett tecken på främlingsfientlighet och har som utgångspunkt att stärka svenskheten och nationalismen. Den debatterar varken för eller emot den kanon som finns i förslaget, utan argumenten består uteslutande av kritik riktad mot den politiska *synen* på förekomsten av en kanon.

Förespråkarna lämnar den första oppositionen med sina invändningar och frågor, utan vänder sig i sitt försvar till den opposition som angriper den politiska agendan. Det förespråkarna ser är en ojämn kunskapsfördelning mellan invandrarelever och elever från svenska hem, och därför vill de lyfta invandrareleverna till de svenska elevernas nivå. Eleverna som har språket och de sociala koderna från hemmet har lärt sig det habitus som behövs för att klara sig i skolan, ett habitus som bygger på medelklassens värderingar. Däremot saknar invandrabarnen detta kognitiva program, och då går det sämre för dem i skolan. Här menar förespråkarna då att eftersom medelklassvärderingarna utgör grunden för skolans bildningsideal, behöver dessa invandrabarn som inte har rätt habitus från hemmet få den genom litteraturen, och då genom en litterär kanon.

6 Historiskt jämförande diskursanalys

Det kulturella fältet, i vilket debattörer har rört sig, har visat ett betydligt större och aktivare meningsutbyte kring en litteraturkanon under 2000-talet, jämfört med debatten före 1970. Däremot har litteraturens uppgift i skolan debatterats om i båda diskussionerna, men visat avvikande argumentationer. Då det inte fanns någon egentlig kanondiskussion omkring sjuttioalet ska jag i stället utgå från debatten om litteraturpedagogik i *Vårt modersmål* och 1968 års litteraturutredning i min historiskt jämförande diskursanalys. Dessa ska stå som jämförelseobjekt mot kanondebatten i 2000-talet.

6.1 Nodalpunkter i debatterna

Nodalpunkter är ord som får olika värden och attribut. Att finna nodalpunkter i debatterna är ett sätt att upptäcka de skilda och gemensamma drag som finns i diskussionen om litteraturpedagogik, så att den rådande litteratursynen i de olika debatterna belyses. Nodalpunkterna väljs ut efter den litteratursyn som debattörerna i de olika positionerna söker förmedla, samt efter vilka politiska aspekter det finns.

Från diskussionerna före sjuttioalet återfinns nodalpunkter som öppen konst, samhällsnytt, kultur, medelklass och mognad och redovisas nedan. Öppen konst och litteratur kan ses på olika sätt och fylla olika funktion för vissa människor. Debatten har visat på att definitionen av ”öppen” konst och litteratur är svår och varierar från individ till individ, men det innebär inte att individen står för nodalpunktens attribut. Det är i stället de diskurser som råder hos den enskilde människan som definierar värdet, eftersom nodalpunkter organiserar diskurser.

Nodalpunkter före 1970-talet

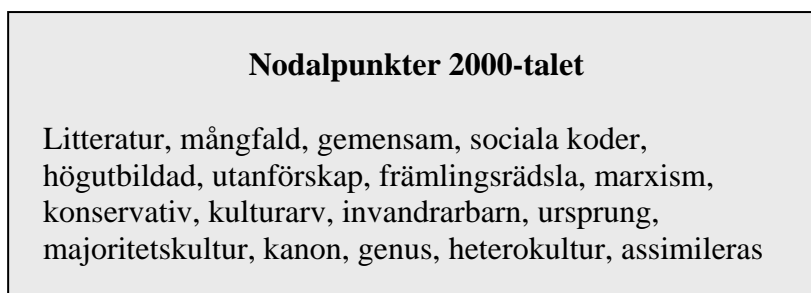
Öppen konst, marxistisk, läslust, ungdom, kultur, litteratur, medelklass, betingsläsning, mognad, social anpassning

Figur 3. I debatten före 1970-talet återfinns nodalpunkterna. Som följd av det nya kulturbegreppet uppkom nya idéer till litteraturundervisningen samt kulturella uttrycksformer såsom konst och litteratur.

Även betingsläsningen har definierats på olika sätt, vilket framgår i de undersökningar som gjorts av skribenterna i *Vårt modersmål*. De olika sätten där man genomfört betingat läsande eller fri läsning uppvisar en rörig syn på denna nya undervisningsmetod inom litteraturundervisningen. De använder därmed olika metoder för att definiera ett specifikt sätt att utföra bokläsning. Resultatet blir att metoderna skiljer sig märkbart men betecknas ändå som betingat läsande.

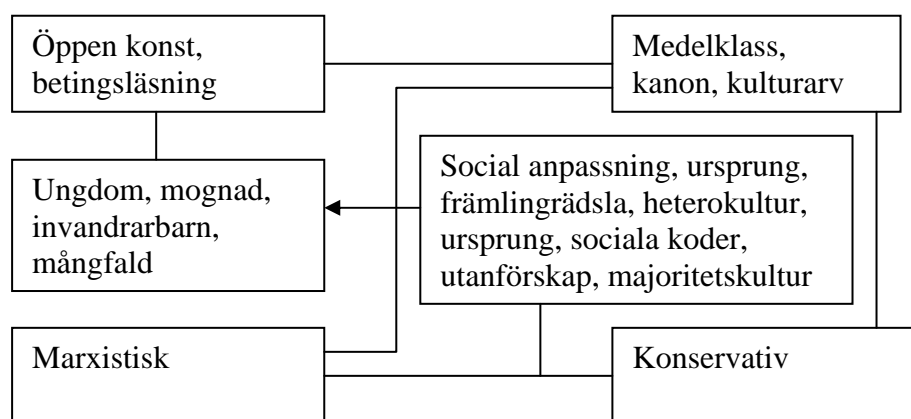
Debatten från 2000-talet visar på betydligt fler nodalpunkter som rör klass, kulturarv och immigrationspolitik. Där menar man att invandrabarn hamnar i utanförskap på grund av att de saknar sociala koder, gemensamt kulturarv och högt utbildade föräldrar, och därför ska de föras in i den svenska majoritetskulturen och lära sig de sociala koderna genom en litteraturkanon i skolan. I den moderna debatten är medvetenheten om kanons betydelse större, men

framförs som politiska agendor eller som främlingsrädsla. Beroende på individ innehar orden olika attribut och meningar.



Figur 4. Nodalpunkterna från 2000-talet kännetecknas av flera ord med olika attribut som uppfattas olika av debattörerna och därmed skapas flera positioner i litteraturdebatten.

I båda debatter finns nodalpunkter som skiljer sig åt och som kan ses som gemensamma. Nodalpunkter som saknas i båda debatterna är: genus, heterokultur, kanon, majoritetskultur, gemensam, konservativ, främlingsrädsla, ursprung, kulturarv, öppen, mognad och betingsläsning. Litteratur och kultur har varit genomgående i båda diskussionerna. Debattörer från båda perioderna har pekat på litteraturen som marxistisk och ett medel för att lära sig sociala koder och social anpassning, två nodalpunkter som relateras till varandra. Nodalpunkterna medelklass och högutbildad respektive invandrarbarn och ungdom kan relateras till varandra. Då skolan bygger på medelklassvärderingar innebär det att de som klarat sig i skolan skulle kunna klassificeras som de högutbildade. Ungdom har givits fler konnotationer, medan nodalpunkten invandrarbarn är mer specifik, men båda orden är relaterade därför att litteratursynen som diskuterats i dagspress och tidskrifter kan ses som olika sätt att definiera elever och det elever behöver läsa, lära sig, kunna, uppfostras till, anpassas till, och så vidare. Nodalpunkterna kan kategoriseras på följande sätt:



Figur 5. Kategorisering av nodalpunkterna och relationen mellan dem. Pilen visar att de nodalpunkter som handlar om olika slags beteckningar av kultur samt av sociala aspekter används flitigt av debattörerna med syfte att definiera barnen. Relationerna visar på att det råder olika politiska aspekter kring en litteratursyn, samt att nya idéer står i opposition mot medelklassvärderingar, kanonundervisning samt kulturarvet, som styrs av politiska intressen.

Man kan konstatera att kulturbegreppet alltid varit svårdefinierat då det är under ständig förändring. Dagens människor har en kultursyn som inte behöver innebära att morgondagens

människor delar samma syn, inte heller innebär det att någon med annan kulturell bakgrund ser kultur på samma sätt. I den senare debatten finns en större medvetenhet om att kulturbegreppet måste diskuteras, och diskuteras ofta,⁷⁴ medan man omkring sjuttioalet svarar positivt på att det råder en diskussion om litteraturforskning och menar att litteraturundervisningens mål och riktning bör oftare tas upp i debatt.⁷⁵

Både i den nya och äldre debatten har den danska kulturdiskussionen tagits upp. Den tidigare debatten ägde rum i slutet av sextioalet och år 2004 rådde en diskussion kring en litterär kanon. Under båda debatterna har danskarna utfärdat litteratur som handlat om kultur- och litteraturarv. *Romanproblemer* från 1968 är en reflektion och sammanställning av den danska kulturdebatten, medan *Kanon och kulturarv* från 2008 handlar nästan uteslutande om kulturarv och litteraturkanon.⁷⁶

6.2 Den oproblematiska litteratursynen

Med sjuttioalets debatt som utgångspunkt ser vi att motiveringar och argument för vad ”god” eller ”dålig” litteratur är eller vem som ska bestämma de böcker som läses då saknas. Inte heller återfinns några redogörelser för ett etablerande av en litterär kanon. Att det inte skedde någon större kanondebatt kan bero på att det inte fanns ett behov av att instifta en litteraturkanon eftersom den var djupt förankrad i undervisningen. Ett exempel som pekar på detta är Carl-Gustav Petterssons tidskriftartikel. Han ger endast didaktiska förslag i hur man kan föra konstruktiva samtal i litteraturstudiet av större verk, men gör ingen redogörelse för vad som menas med ”större verk” och gör heller ingen utläggning för valet av böckerna som han exemplifierar i artikeln. Litteraturutredningen är ett annat exempel. Den nämner klassisk litteratur som företeelse och påpekar vikten att samhällsmedborgare och skolelever ska uppmuntras till att läsa god litteratur, men gör ingen redogörelse för vad god litteratur innebär. Vidare finner vi en förespråkare som söker assimilera de nya öppna konst- och litteraturformerna till den tidigare synen på konst och litteratur. Han betecknar den renodlade nya konsten och litteraturen som moraliskt, politiskt och socialt oskuldsfull. I en analys av styrdokumentet påvisar Anna Nordlund att litteratursynen i Lgy 70 är i princip oförändrad sedan 1965 års mål och riktlinjer. Vad som ska läsas ges utförliga anvisningar om i kursplanerna, och styrdokumentet har ett oproblematiskt förhållningssätt till klassikerna i både den svenska litteraturen och världslitteraturen. Den kanonsamling som fanns i början av 1800-talet gällde länge i undervisningen, trots förändrad litteratursyn och att litteraturen utökats med fler västerländska böcker.⁷⁷

I 2000-talets debatt påpekar Kullenberg att det råder en oproblematisk syn på traditionell bildning i diskussionen, vilket han menar är fel.⁷⁸ Undersöker vi närmare de författare som lyfts fram Wikströms artikel kan vi konstatera att den kanon hon nämner består av till större delen svenska, döda män, som skrivit litterära verk från upplysningstiden och romantiken, riktat till västvärldens intressen.⁷⁹ De som står bakom förslaget om en litterär kanon

⁷⁴ Bergman, Marita. Kulturarvet, kanon och verkligheten. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning* (2006): 5

⁷⁵ Ohlson, Per-Ove. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Borås tidning*. 1966-10-14; Thavenius, Jan. Litteraturundervisningens dilemma. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmålläraarnas förening*, (1968): 79.

⁷⁶ I båda böckerna sammanställs olika argument i de litteraturdebatter som ägt rum. *Romanproblemer* sammanställdes 1968 och behandlar den litteraturdebatt som rådde i Danmark under andra hälften av 1960-talet. *Kanon och kulturarv* från 2008 redogör för den debatt som rört sig om instiftandet av en nordisk litterär kanon 2004, där även en del utvalda svenska experter uttrycker sina synpunkter.

⁷⁷ Nordlund, Anna. En skola utan kanon? (1998): 71; 68.

⁷⁸ Kullenberg, Christopher. Vi har inget att oroa oss för. *Svenska Dagbladet*. 2006-08-06.

⁷⁹ Nordlund, (1998): 63.

framhåller den traditionella litteraturundervisningen som ett ideal att uppnå för att gynna mångfald och ses som ett sätt att skapa en mer rättvis kunskapsfördelning mellan elever med olika bakgrund. De menar även att en litteraturkanon fungerar som ett verktyg för en fördjupad kulturpolitisk debatt, men ingen redogörelse görs för detta uttalande. Oppositionens frågor om definitionen av en kanon förblir obesvarade eller exemplifieras med några författare och deras verk, men det förekommer ingen redogörelse för vad som utgör en klassiker eller vilka kriterierna är som gör att ett litterärt verk passar in i en litteraturkanon. Yarlott förklarar att detta fenomen bygger på vad människor tror om litteratur och gör antaganden kring det litteratur eller vissa böcker kan bidra till. Ett exempel är teorin om att elever får möjligheten att processera sina personliga problem genom att skapa psykologiskt betydelsefulla situationer i dramaframställningar, att en lärares entusiasm kring litterära verk kan överföras till barnen, eller att litteraturen ger elever ett verktyg för en fördjupad förståelse av världen och de motiv som finns bakom människors handlande.⁸⁰ Nordlund menar även att litteraturreceptionen är ett forskningsområde man förbiser inom litteraturvetenskapen, trots att skolan är institutionen där människor kommer i kontakt med litteraturarvet och litteraturhistorien.⁸¹

Mot bakgrund av detta kan vi konstatera att ingen av debattörerna som argumenterar för klassisk litteratur besvarar värdefrågor som vad större verk innebär, och vem det är som avgör vad som ska ingå i en litterär kanon. Denna värdefråga är svår att besvara, eftersom svaret varierar beroende på vem som tillfrågas.

6.3 Politiska intressen

Som ett svar på vår andra frågeställning har det visat sig i båda debatterna att både kultur- och litteraturdiskussioner styrs av politiska intressen. Under diskussionen före sjuttioalet har det nya kulturprogrammet, vilket infördes av kulturpolitiker, startat en debatt om kulturbegreppet, och man har fått en ny syn på litteraturens uppgift i skolan. Nya undervisningsmetoder har fungerat som en motvikt mot den tidigare etablerade litteraturpedagogiken i sjuttioalets debatt. 2000-talets debatt handlar i stor utsträckning om instiftandet av en litterär kanon, främst i skolorna. Författaren Stefan Jonsson är en av dem i oppositionen som debatterar mot den politiska agendan snarare än mot den litterära kanon som föreslagits.

Litteraturutredningar och utformandet av nya läroplaner kan även betraktas som politiskt styrda, där makthavare och experter bestämmer undervisningsinnehållet, det vill säga vad eleverna ska lära sig, och vilka böcker som bör läsas i skolorna för att eleverna ska få grundläggande värden och förberedas för att leva och verka i samhället.⁸² Förslaget om en litteraturkanon i debatten 2006 kan ses som en maktutövande diskurs. I en tidskriftsartikel beskriver Ankhi Mukherjee idén om en klassiker som oskiljbar från imperiala föreställningar.⁸³ Nordlund påpekar att kriterier för ett litterärt urval sällan är enbart estetiska, utan oftast politiska, någonting som även framförs i Brinks avhandling.⁸⁴

Om vi ställer figurerna från båda perioderna med fokus på debatten om litteraturpedagogik före 1970 kan vi enklare se hur positionerna ser ut jämfört med varandra. Debatten om litteraturpedagogik förknippas inte med några medelklassvärderingar utan söker sig bort från dem. Samtidigt finns ingen anknytning mellan det ”gamla” och de medelklassvärderingar som

⁸⁰ Yarlott, G. ”Aims” in teaching literature. *Educational Review*, 20:2 (1968): 147-148.

⁸¹ Nordlund (1998): 60; Brink framhåller två läroplansteoretiker, Ulf P. Lundgren och Thomas Englund, som kritiserar den oproblematiske synen på skolan vid utformningen av läroplaner. Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon*, 1992, s. 33-34.

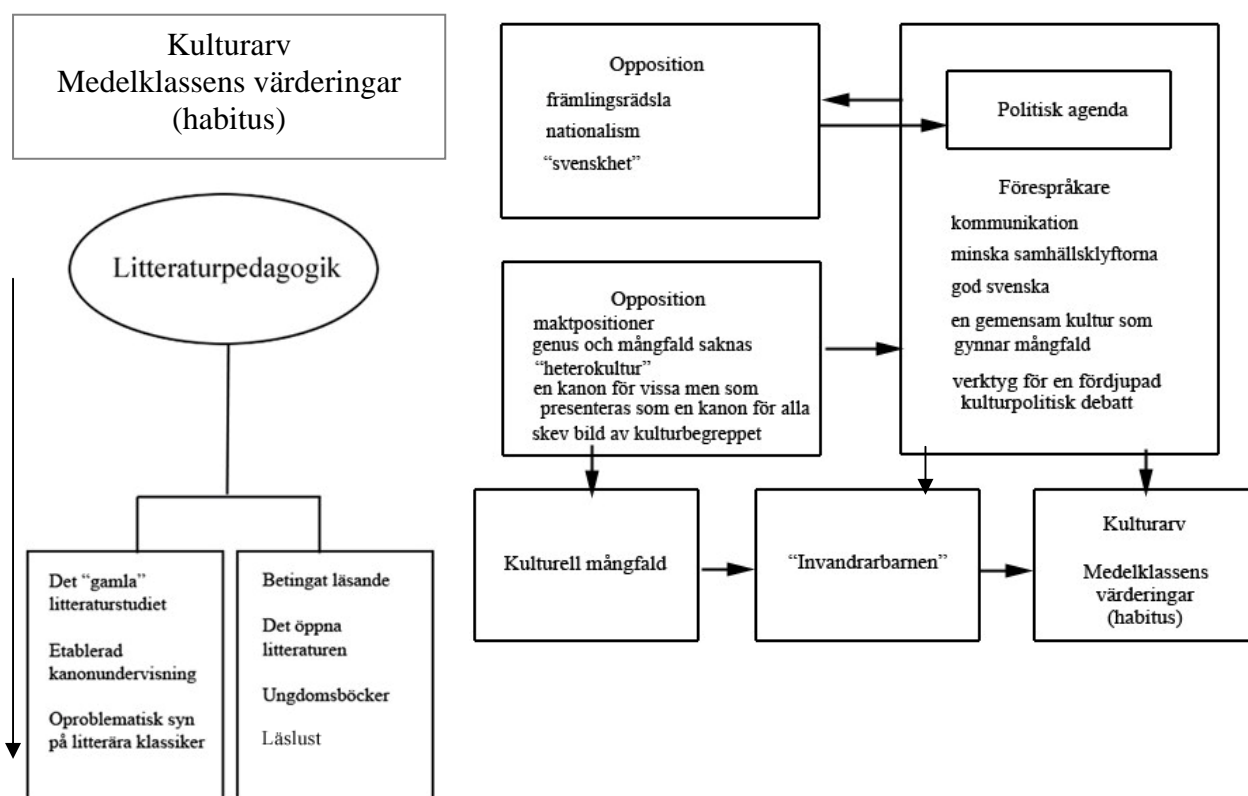
⁸² Jämför bland annat *Läroplan för grundskolan, Lgr 11*, Stockholm: Skolverket, 2011, s. 9.

⁸³ *ibid.*, (2010): 1031.

⁸⁴ Nordlund (1998): 59; Brink, 1992, s. 34.

fanns under slutet av sextioalet, utan debattörerna har i stället omedvetet försökt assimilera den äldre kultur- och litteratursynen med de nya strömningar som uppkom efter det förändrade perspektivet på kulturbegreppet, till exempel genom att tilldela den nya öppna litteraturen en oskuldsfullhet som andra menar är icke-existerande.

Däremot behandlas i kanondebatten 2006 begreppet kulturarv både hos förespråkarna och oppositionen. De förstnämnda menar att de medelklassvärderingar som återfinns i skolan ska efterföljas, vilket en litteraturkanon kan göra. Oppositionen svarar med att tala för den kulturella mångfalden, som inte följer något kulturarv.



Figur 4. Litteraturpedagogikdebattens positioner (vänster) och kanondebattens positioner (höger). I jämförelse med diskussionen före 1970 finner vi tydligare och fler positioner i 2000-talets debatt samt åtskilliga politiska aspekter som styr den.

6.4 Maktförhållanden

Ur debatten före sjuttioalet beskriver bland annat David Stinesson lärarnas banala val av litteratur till undervisningen som en omedvetenhet om att de försöker överföra sina egna läsintressen till eleverna. Det kan underbyggas med att läraren själv lärt sig att uppskatta vissa slags böcker, menar han.⁸⁵ Thavenius påpekar att få lärare är medvetna om den litteratur som väljs är lämpliga för barns och ungdomars mognads- och utvecklingsnivå.⁸⁶ Yarlott påvisar att utvecklingspsykologiskt sett står barn på olika nivåer och bara ett fåtal lämpar sig för att göra estetiska omdömen. Därför tar eleverna till sig en "vad tänker fröken"-mentalitet, som de använder sig av i stället för att tänka själva och uttrycka sina egna tankar i skolans litteratur-

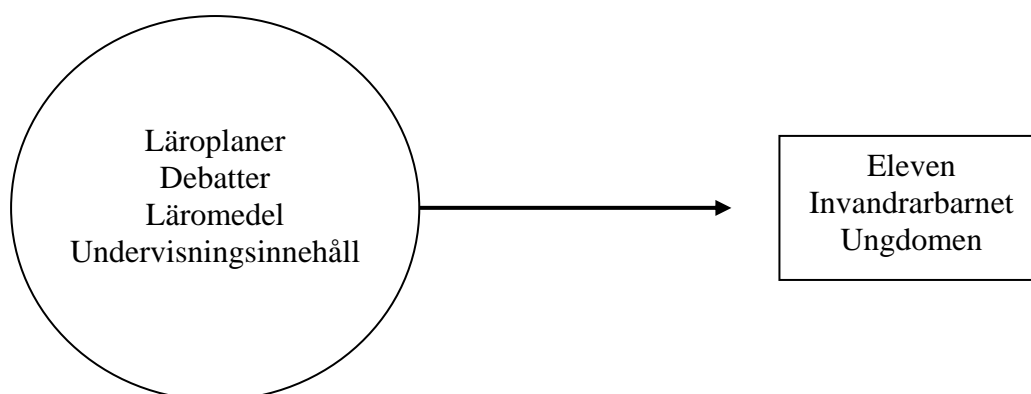
⁸⁵ Stinesson, David. Ungdomslitteraturen i undervisningen, (1968): 21.

⁸⁶ Thavenius, Jan. Litteraturundervisningens dilemma, (1968): 78.

diskussioner. Nordlund redovisar i sina studier att elever sällan uppfattar lärarnas intentioner med en viss litteratur och i stället lär de sig att svara som de tror att läraren tänker.⁸⁷

Vuxna åtar sig en roll att definiera vad barn och ungdomar kan och inte kan och gör grova antaganden där barnens kunskaper och litterära upplevelser definieras, menar Yarlott och Thavenius.⁸⁸ Bland annat låter man elever läsa böcker som är över deras mognadsnivå. Detta kan ses som ett sätt att utöva makt över ”barn som inte vet vad som är bäst för dem”. Antaganden som ”ett verktyg för en fördjupad kulturpolitisk debatt” och ”en litteraturkanon hjälper barn med olika kulturell bakgrund att lära sig god svenska och sociala koder som de inte får från hemmet”⁸⁹ kan inneha generaliserande egenskaper, eftersom man varken besvarar vems litteraturkanon det är som förmedlas till barnen eller vet om barnen får en god svenska eller lär sig att i framtiden hålla fördjupade kulturpolitiska debatter genom litteraturen. Samtidigt kan uttalandet karakteriseras av genuint ”goda avsikter” i ett annat sammanhang.

Under båda debatterna står eleverna i periferin och ges inget utrymme att delta i dem. Eleven, invandrarbarnet och ungdomen tillfrågas inte vad som ska ingå i läroplaner och läromedel, och de har heller ingen talan om vilka böcker som bör tas med i en antologisamling eller i en litterär kanon. De vuxna definierar vad barnen borde kunna och definierar barn med annan kulturell bakgrund som att de saknar det kulturarv som behövs för att kunna klara sig i skolan. För att tydliggöra det har vi figuren nedan, som bygger på de nodalpunkter som tidigare nämnts:



Figur 5. Positioner i debatterna, inräknat eleverna. Debatter, läroplaner, utfärdandet och utvecklandet av läromedel och undervisningsinnehåll innehåller en mentalitet där barnen kunskap och mognad definieras.

Vad de vuxna debatterar och bestämmer om, och de politiska dimensionerna som återfinns i debatten kan ses som ett maktutövande, som innefattar skolans rådande medelklassvärderingar. Donald Broady menar i sin artikelsamling *Den dolda läroplanen* att ”många inslag i undervisningen och skolans sociala liv... blir begripliga som led i upprättandet av maktförhållanden”.⁹⁰ Visserligen gäller detta i första hand skolans ordningsregler sett från ett fostringsperspektiv, exempelvis förekomsten av tuggummi, kepsar och jackor i klassrummet, men maktförhållandena kan även upptäckas i litteraturdiskussionerna. Vidare refererar Broady till tidigare teorier om barnpsykologi som Kant och Herbart, som menar att barn innehar ett slags djuriskhet och råhet som fordras att hållas under ”ett ständigt kännbart

⁸⁷ Nordlund (1998): 70; 75.

⁸⁸ Yarlott, G. ”Aims” in teaching literature. (1968): 147-149; Thavenius, (1968): 77.

⁸⁹ Dessa citationstecken betecknar i detta sammanhang inga citat, utan uttrycker endast sammanställningar av de argument som framförts i debatten.

⁹⁰ Broady, Donald. *Den dolda läroplanen. Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80.* Stockholm: Symposition bokförlag, 1981, s. 144.

tryck”.⁹¹ Den förnuftige, det vill säga den vuxne, tar sig då an uppgiften att bringa barnets vildhet och häftighet till underkastelse, så att en ”äkta vilja” växer fram hos barnet.⁹² Bland debattörerna innebär maktförhållandena att man på olika sätt söker argumentera för vilket undervisningssätt eller vilken litteratur som bör förmedlas till barnen så att eleverna får en så god litterär grund som möjligt, utan att man frågar vilken ”kvalitetslitteratur” barnen själva anser ska läsas.

Michel Foucault har gjort analyser av hur makten växer fram underifrån, i förhållandet mellan människor och i de kunskapssystem och ritualer som präglar de olika institutionerna i samhället.⁹³ Han menar att diskurser ordnas efter tre stora utestängningssystem, vilka är det förbjudna ordet, avskiljandet av vansinnet och viljan till sanning. I sin installationsföreläsning *Diskursens ordning* behandlar Foucault mest det sistnämnda utestängningssystemet, och menar att viljan till sanning vilar på institutionellt stöd och institutionell distribution. Med institutionellt stöd och institutionell distribution menas att utestängningsproceduren stöds av att man värderar, distribuerar, attribuerar och fördelar den givna diskursen. Foucault påpekar att denna vilja till sanning ”har en tendens att utöva ... ett slags press på och tvingande makt över andra diskursformer”.⁹⁴ Han syftar maktutövandet på sådant som den västerländska litteraturen som i sekler har varit tvungen att stödja sig på ”det naturliga, det sannolika, på ärligheten liksom på vetenskapen, kort sagt på den sanna diskursen”.⁹⁵ Med detta kan det tolkas att de vuxna och debattörerna som förespråkar en litterär kanon och undervisningen av klassisk litteratur innehåller denna ”sanna diskurs” och söker förmedla den till barnen.

⁹¹ Herbart, Johan Friedrich. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz u. å, 1806, s. 21ff. I Broady, Donald. Den dolda läroplanen. *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80*, 1981, s. 124.

⁹² Herbart menar att denna ”äkta vilja” växer fram när barnets råa begär nedkämpas, och då gäller det endast för barn från medelklassen, då det råder en klassisk borgerlig pedagogik. Läs mer i Broady. Den dolda läroplanen, 1981, s. 125.

⁹³ Broady, 1981, s. 155; Foucault, Michel. *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag, 1993, s. 11ff.

⁹⁴ Foucault, Michel. *Diskursens ordning*, 1993, s. 13. Mer om alla tre utestängningssystem återfinns på s. 7-15.

⁹⁵ *ibid.*, s. 14.

I min analys har jag sökt debattartiklar, som i första hand behandlat instiftandet av en litterär kanon i skolorna, från två olika tidsperioder där det skett skolreformer. Det har dock visat sig att det saknas en sådan debatt före reformen 1970. Därmed blir det svårt att besvara vilka skilda drag som finns i argumenten, eftersom debatterna behandlar i princip skilda ämnen. Det innebär att dragen redan är åtskilda när debatterna är olika. Före sjuttioalet rådde en debatt som kulturbegreppet, litteraturvetenskap och litteraturpedagogik, 2006 var det en diskussion om en litterär kanon med syfte att samla människor med olika bakgrund på ett gemensamt kulturarv. Däremot upptäcker vi att det finns snarlika ord som används i de olika argumenten mellan debatten om litteraturpedagogik och kanondiskussionen 2006, till exempel ”social anpassning” och ”sociala koder”. De båda behandlar skolans litteraturundervisning från olika sätt, där den tidigare diskussionen rörde sig om en öppen litteratur och ett nytt sätt att se på litteraturundervisning genom fri läsning och den senare kanondiskussionen handlade om kulturella och kunskapsmässiga skillnader bland skolelever. Därmed är jag i stånd att identifiera de gemensamma dragen som förekommer i de båda debatterna.

Meningsutbytet från de olika tidsperioderna visar på att de förflyttat sig åt skilda håll. Den kulturdebatt som ägde rum före sjuttioalet har rört sig *från* de medelklassmässiga värderingar som skolan byggs på, medan debatten om en kanon under 2000-talet försöker föra barn från andra kulturer *mot* medelklassens synsätt. Självklart beror dessa förklaringar på vilken position vi talar om. De som vänder sig från skolans medelklassvärderingar är oppositionen, medan kanonförespråkarna söker assimilera invandrabarn till dessa värderingar. Förespråkarna menar att eftersom skolan stödjer sig på dessa värderingar, på en viss habitus, hamnar barn utan denna habitus i utanförskap och måste därför anpassas efter värderingarna med hjälp av en litterär kanon.⁹⁶

Ett gemensamt drag mellan diskussionerna är att det råder en oproblematiserad syn på vad som anses som traditionellt bland förespråkarna. Vi har å ena sidan en förespråkare som anser att vid studiet av så kallade ”större verk” ska det ske ett djupare litteratursamtal kring det som läses under sjuttioalet. Konsekvensen med benämningen större verk blir att han måste ställas till svars inför frågan: vad kännetecknar de ”större verk” som han nämner? De som står bakom instiftandet av en litterär kanon i skolan gör heller ingen redogörelse för vems litterära kanon det är som ska förmedlas och vad som menas med ”god” litteratur, trots att oppositionen ifrågasätter litteraturkanon med frågor som sådana. Vad som faktiskt räknas som god litteratur är dock någonting som inte besvaras i någon av debatterna. Det gäller att debattörer som förespråkare kanon och klassisk litteraturundervisning ska kunna redogöra för värdefrågan vad god respektive dålig litteratur är, snarare än att försöka rikta fokus på de politiska dimensionerna (2000-talets debatt), eller uppvisa en närmast oproblematiserad syn som saknar redogörelse över huvud taget.

När det gäller de politiska dimensionerna har de visats i båda debatterna på olika sätt. I den senare debatten har politikerna deltagit och tydligt visat på de politiska intentioner de har med förslaget om en litterär kanon. De menar att en litterär kanon fungerar som ett verktyg för att inkludera människor från olika ursprung till att erhålla ett gemensamt kulturarv. I debatten före 1970 ser vi att det kulturella programmet, som infördes av kulturpolitiker, har frambringat en kulturdebatt som behandlat nya kulturella uttrycksformer och en ny definition av kulturbegreppet. Flera tidigare studier har visat på att politiken alltid genomsyrar litteraturdebatten.

⁹⁶ Begreppet habitus har jag lagt till och förekommer alltså inte i själva debatterna.

7.1 Studiens relevans för läraryrket

Från de tidigare studierna och debatterna finner vi att det saknas undersökningar där eleven, ungdomen eller invandrareleven själv tillfrågas om hur han eller hon ser på litteratur och litterära klassiker. Studierna har handlat om *både* lärares och elevers synsätt kring litteraturundervisningen, eller har uteslutande behandlat läromedel i form av antologianalyser. En elevcentrerad syn har heller inte förekommit i debatten. När läroplaner, antologier, läromedel och till och med i vissa fall lektionsplaneringar utformas är det vi vuxna som bestämmer vad barnen ska kunna när de till exempel når en viss skolnivå eller läser ett visst undervisningsstoff.

Debatterna visar på att elever definieras av de vuxna och vuxna försöker bestämma och införa undervisningsinnehåll som de antar är nödvändigt och lämpligt för barnen och ungdomarna att lära sig. Man kan se det på ett annat sätt: vuxna definierar vad barn bör och inte bör kunna med avsikten att man ska få en estetisk medvetenhet så att man kan identifiera vad som är god respektive dålig litteratur. De förväntas anamma en medelklassmässig habitus som skolan har som grund sedan början av 1900-talet. Saknas den, såsom det gör bland elever med andra kulturella bakgrunder, klarar eleven sig sämre i skolan och i samhället.

Då min studie är en diskursanalys har jag ämnat att återspegla de argument som framförts genom det material jag funnit. Det kan hända att andra diskursanalytiker får helt annorlunda svar av samma analysstoff. Det följer av förutsättningarna för att göra en diskursanalys, att det tolkande elementet är inkluderat när forskaren gör sin analys. Syftet med mitt examensarbete är inte att redogöra för vad god eller dålig litteratur är eller om en litterär kanon bör finnas i skolorna, utan min avsikt är att belysa debatterna historiskt och jämföra och upptäcka de delar som saknas i debatterna. Min slutsats är att litteraturdebatterna upprepat innehåller en oproblematiserad syn på litteratur samt saknar redogörelser för värdefrågor som exempelvis vad eleverna bör läsa, vad litteraturen har för effekt på elever, att läsning av böcker med ”dålig” kvalitet bör undvikas och att man bör låta barn läsa kvalitetslitteratur i större utsträckning. Debatterna saknar även en elevsyn som utgör principen av lärarens yrkesetik. Visserligen avser dessa yrkesetiska regler som reglement för i första hand lärare, men vid frågor som rör skolans utformning och undervisningsinnehåll bör en princip som ”Eleven alltid i centrum” gälla även för debattörer och folk som rör sig inom skoldebatter samt utbildnings- och skolpolitik. Förhoppningsvis kan min diskursanalys leda till en medvetenhet om att de båda litteraturdebatterna och argumenten är bristfälliga, trots att det är över trettiofem år mellan de olika diskussionerna. Min förhoppning är att vi, med hjälp av medvetenheten om de brister som återfinns i litteraturdebatten, kan utveckla framtidens debatter.

8 Referenser och referenslista

Litteraturförteckning

- Arfwedson, Gert B. *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*, Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2006.
- Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, 1992.
- Bourdieu, Pierre. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge, 1984.
- Broady, Donald. *Den dolda läroplanen. Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80*. Stockholm: Symposition bokförlag, 1981.
- Buchberger Lantz, Sylvia. *Debatten kring en litterär kanon. En diskursanalys av artiklar på dagstidningars kultursidor*, 2007:127. Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolan i Borås, 2007.
- Börjesson, Mats. *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.). *Diskursanalys i praktiken*. Lund: Liber, 2007.
- Flyckeberg, Charlotte & Gullbrand, Inga-Lena. *Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet*, 1998:85. Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolan i Borås, 1998.
- Foucault, Michel. *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag, 1993.
- Gerlach-Nielsen, Merete, Hertel, Hans & Nøjgaard. *Romanproblemer. Teorier og analyser*. Odense: Odense Universitets-Forlag, 1968.
- Jönsson, Lars-Eric, Walette, Anna & Wieberg, Jes (red.). *Kanon och kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Centrum för Danmarksstudier vid Lunds universitet. Stockholm: Makadam Förlag, 2008.
- Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70*, Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
Allmän del, I, 1971
Allmän del, I. 3 uppl., 1983
Planeringssupplement, III, Språkämnen: Svenska, engelska, franska, tyska, 1971
Supplement 22, II, treårig ekonomisk, humanistisk, naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig och fyraårig teknisk linje. 2 uppl., 1975
Supplement 80, II. 3 uppl., 1982
Läroplan för grundskolan, Lgr 11, Stockholm: Skolverket, 2011.

Martinsson, Bengt-Göran. *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Univ. Tema Kommunikation, 1989.

Statens offentliga utredning. *Litteraturutredningens huvudbetänkande. 1968 års litteraturutredning, L 68*. SOU 1974:5. Stockholm: Statens offentliga utredning, 1974.

Svenska Akademiens ordlista, SAOL, sökord: kanon.

Ämnesplan i svenska för gymnasieskolan, Gy2011, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 2011.

Internetkällor

Lärarnas yrkesetiska råd – Lärarförbundet och lärarnas riksförbund. 2001. Senaste granskningsdatum saknas. <http://www.lararesyrkesetik.se>. (Hämtad 2011-05-15)

Utbildningsdepartementet. Skolverket – Fakta om introduktionsprogrammen. 2011. Senast granskad 2011-02-18. <http://www.skolverket.se/sb/d/3207/a/20279>. (Hämtad 2011-05-11)

Utbildningsdepartementet. Skolverket – Ämnesplaner. 2011. Senast granskad 2010-11-11. <http://www.skolverket.se/sb/d/4168>. (Hämtad 2011-05-11)

Tidskrifter

Hynds, Susan. Literature. *International Encyclopedia of Education*, Third Edition (2010): 447-452.

Mukherjee, Ankhi. "What is a Classic?" *International Criticism and the Classic Question. PMLA. Special Topic: Literary Criticism for the Twenty-First Century*. New York: Modern Language Association, Volume 125, No. 4 (2010): 1026-1042.

Nordlund, Anna. En skola utan kanon? Litteraturarv och litteraturundervisning i förändring. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Tjugosjunde årgången, Nummer 3-4 (1998): 59-78.

Yarlott, G. "Aims" in teaching literature. *Educational Review*, 20:2 (1968): 146-155.

Artikelförteckning

Dagspress (mikrofilm)

Aspelin, Kurt. Litteraturen mitt i samhället (1). *Aftonbladet*. 1969-12-29.

Aspelin, Kurt. Litteraturen i samhället (2). Marxism och sociologi. *Aftonbladet*. 1969-12-30.

Håkansson, Björn. Samhället har den konst det förtjänar. Kritik av den öppna litteraturen. *Stockholmstidningen*. 1965-03-02.

Johnson, Bengt Emil. Utanför Håkanssons hage. *Stockholmstidningen*. 1965-04-03.

Ohlson, Per-Ove. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Borås tidning*. 1966-10-14.

Internetkällor (debattartiklar)

Astudillo, Luciano. Vanföreställningar om svenskhet. *Sydsvenskan*. 2006-08-09.
<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article177008/Vanforestallningar-om-svenskhet.html>. (Hämtad 2011-05-10)

Chavez Perez, Inti. Makthavarna måste granskas. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.
<http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/makthavarna-maste-granskas>. (Hämtad 2011-05-10)

Fleischer, Rasmus. Otidsenlig kulturpolitik. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-27.
http://www.svd.se/nyheter/inrikes/otidsenlig-kulturpolitik_339120.svd. (Hämtad 2011-05-10)

Jonsson, Stefan. Folkpartiet på svenskjakt. *Dagens Nyheter*. 2006-07-26.
<http://www.dn.se/kultur-noje/folkpartiet-pa-svenskjakt>. (Hämtad 2011-05-04)

Jonsson, Stefan. Litteratur som gränsvakt. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.
<http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/litteratur-som-gransvakt>. (Hämtad 2011-05-04)

Jonsson, Stefan. Världen bortom folkpartiet. *Dagens Nyheter*. 2006-08-26.
<http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/varlden-bortom-folkpartiet>. (Hämtad 2011-05-10)

Kullenberg, Christopher. Vi har inget att oroa oss för. *Svenska Dagbladet*. 2006-08-06.
http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/vi-har-inget-att-oroa-oss-for_341482.svd. (Hämtad 2011-05-10)

Rock, Yvonne. Kanondebatten saknar genusvinkel. *Dagens Nyheter*. 2006-07-31.
<http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/kanondebatten-saknar-genusvinkel>. (Hämtad 2011-05-10)

Rojas, Mauricio. Rättvisepolitik. *Dagens Nyheter*. 2006-07-29. <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/rattvisepolitik>. (Hämtad 2011-05-11)

Werkelid, Carl Otto. Jag väljer att tro på Wikström. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-30.
http://www.svd.se/kultur/jag-valjer-att-tropa-wikstrom_339762.svd. (Hämtad 2011-05-10)

Wikström, Cecilia. Därför behövs litteraturkanon. *Svenska Dagbladet*. 2006-07-29.
http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/darfor-behovs-litteraturkanon_339602.svd. (Hämtad 2011-04-13)

Wikström, Cecilia. Skapa svensk litteraturkanon. *Sydsvenskan*. 2006-07-22.
<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuellafragor/article173686/Skapa-svensk-litteraturkanon.html>. (Hämtad 2011-03-29)

Tidskrifter (debattartiklar)

Bergman, Marita. Kulturarvet, kanon och verkligheten. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 5.

Björck, Amelie, Haettner Aurelius, Eva, Jonsson, Stefan, Malm, Mats, Rudeke, Lena Ulrika. Kanon och kanoner: En e-postdiskussion. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Nummer 3 (2007): 3-22.

Edqvist, Sven-Gustaf. Då som nu – nu som då. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 16-18.

Hagberg, Karin. Försök med fri läsning. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmållärarnas förening*, Årgång 11, Nummer 4 (1966): 104-105.

Holkers, Per-Anders. Är en nordisk kanon ens önskvärd? *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 53 Nummer 1 (2009): 9-11.

Kjersén Edman, Lena. Visst ska skolan ha en litterär kanon! *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 12-14.

Nygren, Maria. Vems är din smak? *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 16-17.

Pettersson, Carl-Gustav. Litteraturstudium på gymnasium och fackskola. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmållärarnas förening*, Årgång 12, Nummer 1 (1967): 9-12.

Schelén, Per. Fri läsning på högstadiet. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmållärarnas förening*, Årgång 11, Nummer 4 (1966): 107-112.

Stinessen, David. Ungdomslitteraturen i undervisningen. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmållärarnas förening*, Årgång 13, Nummer 3 (1968): 18-22.

Svedner, Per Olov. Enhet eller uppdelning – evigt dilemma. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 26-28.

Svensden Erik. Därför är kanon kanon! *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 53, Nummer 1 (2009): 18-19.

Thavenius, Jan. Litteraturundervisningens dilemma. *Vårt modersmål. Medlemsblad för Modersmållärarnas förening*, Årgång 13, Nummer 3 (1968): 77-79.

Åkerberg, Therése. Skönlitterärt urval i gymnasieskolorna. *Svenskläraren. Tidskrift för svenskundervisning*, Årgång 50, Nummer 3 (2006): 9-10.

Andrahandskällor

Broady, Donald & Palme, Mikael. Inträdet. Om litteraturkritik som intellektuellt fält. I *Kulturens fält: en antologi redigerad av Donald Broady*, Göteborg: Daidalos, 1998. Citerad i Buchberger Lantz. *Debatten kring en litterär kanon*, 2007, s. 10.

Herbart, Johan Friedrich. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz u å, 1806, s. 21ff. Citerad i Broady, Donald. Den dolda läroplanen. *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80*, 1981, s. 124.

Martinsson, Bengt-Göran. *Tradition och undervisning: tankar om litteraturundervisning, historieskrivning och kulturell reproduktion*. Linköping: Univ. Tema Kommunikation, 1987. Citerad i Flyckeberg, Charlotte & Gullbrand, Inga-Lena. *Kanon eller kakofoni? Synen på litteratur i kulturpolitik och gymnasieskola på 1970-talet och 1990-talet*, 1998:85. Institutionen Bibliotekshögskolan. Borås: Högskolan i Borås, 1998, s. 11.

Ritter Joachim & Gründer, Karlfried (Hsrg.). Kanon. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, band 4 (I-K), (1976):688-692. Citerad i Brink, Lars. *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, 1992, s. 232.

Sainte-Beuve, Augustin. "De la tradition en littérature et dans quel sens il la faut entendre." *Causeries du lundi*. 3rd ed. Vol. 15. Paris: Levy, 1860. 356–82. Print. Citerad i Mukherjee, Ankhi. "What is a Classic?" *International Criticism and the Classic Question*. New York: Modern Language Association, Volume 125, No. 4 (2010): 1030.

Thavenius, Jan. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Studiekamraten : tidning för det fria och frivilliga bildningsarbetet*, Folkbildningen synad, Nr 6, Lund: Bibliotekstjänst (1966): sidhänvisning saknas. Citerad i Ohlsson, Per-Ove. Litteraturdebatten och samhällsnyttan. *Borås tidning*. 1966-10-14.