



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Blivande svensklärares litterära verktygslåda**

*En studie i litteratururval på ämneslärarprogrammet i svenska*

Mirjam Dreifeldt, Linn Friberg och Jessica Sundström

Inriktning/specialisering LAU395

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Jenny Bergenmar

Rapportnummer: VT15-1150-01

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** *Blivande svensklärares litterära verktygslåda: En studie i litteratururval på ämneslärarprogrammet i svenska.*

**Författare:** Mirjam Dreifeldt, Linn Friberg och Jessica Sundström

**Termin och år:** VT 2015

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Kristina Hermansson

**Examinator:** Jenny Bergenmar

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** Kanon; bildning; lärarutbildning; svenskämnet; litteratur

Denna uppsats problematiserar och behandlar det spänningsfyllda förhållandet mellan bildning och utbildning. Med utgångspunkt i litteraturlistor hos fyra lärosäten i Sverige som bedriver lärarutbildning, undersöks med kvantitativa metoder om det går att skönja en (inofficiell) kanon. Detta utgör också uppsatsens övergripande fråga och syfte. Därefter resoneras det kring hur detta urval förhåller sig till teorier kring bildning och kanon samt rådande forskning inom fältet. Resultatet av undersökningen visar på att det går att tala om en kanon inom lärarutbildningen som skiljer sig från tidigare etablerade former som härrör till en mer traditionell sådan. Framförallt består den rådande kanon idag av svensk 1900-talslitteratur, en kanon som också traderar en monokulturell skola präglad av, och formad i, en västerländsk kontext. Vidare problematiseras också konsekvenserna av lärarutbildningens litteratururval för den pedagogiska verksamheten i stort, som innefattas häri. I och med att lärarutbildningen är arenan där kommande lärare formas, bildas och utbildas går det av litteraturvalen att skönja en yrkesinstrumentell användning, baserad på kommande yrkesroll, som påverkar litteraturundervisningen även i grund- och gymnasieskolan. Därmed kan vi se att bildning, utbildning och kanon genomsyrar litteraturanvändning och urval på alla nivåer inom utbildningsväsendet.

## Förord

Vi är tre svensklärare som i detta nu är i den slutgiltiga fasen på vår utbildning. Inför stundande yrkesroll blickar vi tillbaka på vår gångna utbildning och ställer oss frågorna; vad har vi fått med oss? Ska vi vara klara nu? Begreppet *färdigutbildad* vet vi inte är aktuellt. En lärare är aldrig färdig. Ständigt möts vi av nya utmaningar, nya elevgrupper och individer som hjälper oss att beträda rollen som lärare med nya glasögon, om och om igen. Det är en del av vad som gör yrket så spännande.

Idén bakom den här uppsatsen baserades på vårt gemensamma intresse kring bildningens roll i skolan samt kunskapsbegreppet. Vad är viktig kunskap, för vad, för vem? Hur ska vi som lärare förhålla oss till litteraturens funktion? Vilka urval bör och kan vi göra och vilka didaktiska ställningstaganden speglar det? Visserligen har vi i denna uppsats inte besvarat alla dessa frågor, istället har vi valt att undersöka vilken litteratur vi svenskläroarstudenter möter under vår utbildning för att se vad det kan spegla för syn. Vilken tradition blir vi inskolade i och vad är det vi kommer (re)producera väl ute i arbetslivet? Det är något som vi finner viktigt att undersöka.

Litteraturen kan ses inneha funktionen att förmedla perspektiv, inlevelse, empati men den har också funktionen att utveckla och göda en obegränsad fantasi. Vi vill passa på att tacka vår familj, våra respektive, vänner och lärare inom utbildningen, som på olika sätt hjälpt oss och stöttat oss - Stort tack! Slutligen vill vi också tacka vår handledare, Kristina Hermansson, som har hjälpt oss med den här uppsatsens utformning.

Med hopp om god läsning!

/Mirjam, Linn och Jessica

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	6
<b>2. Syfte och frågeställning</b> .....	7
<b>3. Bakgrund och teoretiskt ramverk</b> .....	8
<b>3.1 Ämneslärarutbildningen</b> .....	8
<b>3.2 Kurs- och ämnesplaner i ämnet svenska för grundskolans högre åldrar och gymnasiet</b> .....	8
<b>3.3 Bildningen och utbildningen</b> .....	10
<b>3.4 Ett kanoniskt tänkande inom litteraturämnet</b> .....	13
<b>5. Tidigare forskning</b> .....	16
<b>6. Material, urval och metod</b> .....	21
<b>6.1 Material</b> .....	21
<b>6.1.2 Lärosäten och kursinnehåll</b> .....	21
6.1.2.1 Stockholms universitet .....	21
6.1.2.2 Göteborgs universitet .....	21
6.1.2.3 Högskolan Dalarna .....	22
6.1.2.4 Högskolan Väst .....	22
<b>6.2 Metod</b> .....	23
<b>6.3 Avgränsningar</b> .....	23
<b>6.4 Vetenskaplighet och tillförlitlighet</b> .....	24
<b>7. Analys av svensklärarutbildningens litteraturlistor – finns det några säkra kort?</b> ....	25
<b>7.1 Grundkurser med en litteraturvetenskaplig inriktning</b> .....	25
7.1.1 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare.....	25
7.1.2 Spridning av utgivningsland.....	27
7.1.3 Spridning av litteraturen sett till århundrade.....	29
7.1.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon .....	30
<b>7.2 Barn- och ungdomslitteratur</b> .....	31
7.2.1 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare.....	31
7.2.2 Spridning av utgivningsland.....	33
7.2.3 Spridning av litteraturen sett till århundrade.....	35
7.2.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon .....	36
<b>7.3 Teoretisk litteratur</b> .....	37
7.3.1 Spridning av utgivningsland.....	37
7.3.2 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare.....	39
7.3.3 Spridning av litteratur sett till årtionde .....	40
7.3.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon .....	41

<b>8. Slutdiskussion .....</b>	<b>43</b>
<b>Käll- och litteraturförteckning.....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>50</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>53</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>59</b>
<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>60</b>

# 1. Inledning

Frågan om hur, vad och varför vi ska läsa skönlitteratur har på senare tid blivit högaktuell. År 2004 lanserades en standardiserad kulturkanon hos vår nordiska granne Danmark med fokus på det danska kulturarvet. Detta har resulterat i en ”skolkanon”, en samling litterära verk som ska beröras under hela skolgången. I svallvågorna av Danmarks införlivande av en skolkanon blossade år 2006 en kanondebatt upp i media efter att Folkpartiet föreslagit att det skulle införas en svensk motsvarighet i svenska skolan. Några av argumenten för införandet av en sådan kom att handla om just förmedlandet av ett svenskt kulturarv. Genom att förmedla svensk historia och tradition, med fokus på svenskt språk och svensk litteraturhistoria, förelåg idén att man kunde bidra med att skapa en förståelse för det svenska samhället och den svenska kulturen. Ingen officiell litterär kanon har dock införlivats i den svenska skolan även om *vad* man ska läsa fortfarande är en het fråga som debatteras flitigt. Dels på skolor, lärare emellan, dels på svenskläraryrkesutbildningen där blivande, yrkesverksamma lärare formas och skapas.

I linje med att samhället och dess politiska klimat förändras tillkommer skolreformer där innehåll, kurs- och ämnesplaner etc. förändras och anpassas. Så har även skett nyligen med läraryrkesutbildningen. År 2011 infördes en ny skolreform och en ny läraryrkesutbildning med den. Utbildningen av svensklärare sker vid ett flertal av landets högskolor och universitet och varje år tar en rad studenter examen och påbörjar sin karriär som yrkesverksamma lärare. Utöver språkkunskaper ligger stort fokus på litteraturvetenskap, litterära studier och barn och ungas läsning. De enskilda läraryrkesutbildningarna har frihet att utforma utbildningen på olika sätt och den centrala styrningen är liten. Det finns heller ingen föreskriven kurslitteratur som är gemensam för universitet och högskolor.<sup>1</sup> Istället väljs vilken litteratur som ska läsas av respektive lärosäte. Även då det inte föreligger en officiell kanon inom universitet, högskolor eller gymnasie- och grundskolan kan man vid granskning av litteraturlistor, i alla fall inom svenskläraryrkesutbildningen, skönja en inofficiell sådan. Detta ämnar vi synliggöra i denna uppsats. Det finns alltså vissa likheter mellan utbildningar, vissa litteraturval och författarskap både inom skönlitteratur och teoretisk litteratur som återkommer frekvent. Därmed är de intressanta att undersöka då det säger något om vad det är vi ser som viktig litteratur att läsa ur ett bildningssammanhang. Det säger också något om vad det är vi förväntar oss att förmedla vidare ner i grund- och gymnasieskolan, hur dessa elever ska bildas.

Vårt intresse för bildning och litteratur har utformats under vår egen utbildning till svensklärare för grundskolans senare år och gymnasiet. Nu när vårt eget kommande yrkesliv snart stundar väcks frågor kring litteraturval och litteraturens användning i klassrummet. Under vår egen utbildning, både på universitetet och ute i skolverksamheten, har vi fått känslan av att det finns vissa verk som värderas högre än andra. Att det finns vissa verk som traditionellt hamnar högre i en litterär hierarki, vilket väcker frågan – finns det några säkra kort att tillgå? Vad räknas som värdig litteratur att använda, utbilda skolungdomar i – och hur förhåller vi oss själva till detta? Vad för litterär verktygslåda får vi och andra lärarstudenter med sig på olika lärosäten?

---

<sup>1</sup> Maria Ulfgaard, ”In i texten – it i livet. Om läraryrkesutbildningens kurslitteratur”, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och läraryrkesutbildning*, 1. uppl., Stockholm: Liber, 2009, s. 146.

## 2. Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka den litteratur som behandlas på svenskläroverutbildningen med inriktning mot grundskolans senare år och/eller gymnasieskolan. Med detta avser vi undersöka om det går att tyda ett mönster i litteratururvalet, ett slags kanon, samt resonera kring hur detta urval förhåller sig till bildning. Vår hypotes är att det finns gemensamma nämnare i urvalet som kan formulera ett slags inofficiell kanon. Vår övergripande frågeställning är således: *Vilka mönster/gemensamma nämnare kan vi se i urvalet av litteraturinnehållet och går det att skönja en (inofficiell) kanon på ämnesläroverutbildningarna?*

För att besvara ovan nämnda frågeställning kommer vi att ställa följande frågor till materialet: Hur ser spridningen ut mellan manliga och kvinnliga författare i den litteratur som förmedlas inom läroverutbildningen? Vad är det för spridning mellan verken i förhållande till utgivningsland? Vilken litteratur fördelat utefter århundrade finns representerade i urvalet? Vilka didaktiska konsekvenser går att skönja utifrån den litteratur som läses på läroverutbildningarna?

### 3. Bakgrund och teoretiskt ramverk

#### 3.1 Ämneslärarutbildningen

”Skolan delar blodomlopp med samhället i övrigt”.<sup>2</sup> Så skriver idéhistorikern Sven-Eric Liedman i *Hets! En bok om skolan*. Likt övriga samhället menar Liedman att allt från grundskolor till universitet och högskolor präglas av en tävlan; att lärosätena och skolorna befinner sig på en marknad där de behöver profilera sig för att hitta nya adepter. Högskolor och universitet verkar på en internationell marknad som präglas av konkurrens ur ett globalt perspektiv. Skolreformer följer varandra och internationella rankningar blir en måttstock för lärosäten runt om i Sverige och i världen. Allt mer blir bildning förknippat med nytta, med syftet att bli anställningsbar. Även lärarutbildningens upplägg och innehåll syftar till detsamma. Det är en utbildning som syftar till att generera grunder för arbete, att ge oss blivande lärare en grund anpassad för arbetsmarknaden.

Svensklärarprofessionen och utbildningen är förbunden med många traditioner. Svenskämnet är dynamiskt och brett; utöver ämnesdidaktik läses kurser i litteraturvetenskap, språk, textbindning, språkhistoria etc. och det är här grunden för svensklärarens kommande profession anläggs. Således sker, enligt litteraturvetaren Magnus Persson, en yrkesinstrumentell legitimering av litteratur på universitet och högskolor. Detta innebär att litteraturen som läses där motiveras och väljs ut utifrån lärarens kommande profession och användningsområden.<sup>3</sup> Trots att ämneslärarutbildningen har målet att skapa lärare redo för uppdraget är det svårt att ge en enhetlig bild av hur utbildningen ser ut på olika universitet och högskolor. Den kan organiseras på en rad olika sätt och uppvisa variation mellan lärosäten runt om i landet. Dock kan man tala om traditioner inom svensklärarutbildningen som är gemensamma för utbildningen oavsett variation i upplägg och undervisningsform. Traditionellt står ämnet på tre ben: nordiska språk/svenska, litteraturvetenskap samt metodik och praktik.<sup>4</sup> Detta gäller även de utbildningar vi undersöker i den här uppsatsen. De ämneskombinationer som blivande lärarstudenter väljer väljs utifrån en rad kombinationer beroende på ens förstaämne. Därefter påbörjas utbildningen och (ny)inskolningen in i verksamheten, skolan. Ämnesinriktningen svenska för gymnasieskolan består av 120 högskolepoäng ämnes- och didaktiska studier i svenska. I kombination med studier av ett andraämne samt studier av utbildningsvetenskap omfattar hela studieperioden 300-330 hp (beroende på ämneskombination).

#### 3.2 Kurs- och ämnesplaner i ämnet svenska för grundskolans högre åldrar och gymnasiet

På grundskolan och gymnasiet läses svenska i alla årskurser. Det är ett av skolans största ämnen som bygger på en progressionstanke. I det centrala innehållet för årskurs 7 – 9 står formulerat att undervisningen ska beröra ”[s]könlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor [...]” samt ”[n]ågra skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och

---

<sup>2</sup> Sven-Eric Liedman, *Hets!: en bok om skolan*, Bonnier, Stockholm, 2011, s. 15.

<sup>3</sup> Magnus Persson, *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007, s. 240f.

<sup>4</sup> Persson, 2007, s. 229.



vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i”.<sup>5</sup>

På gymnasiet läses och förekommer flertalet kurser i svenska.<sup>6</sup> På det hela taget betonas skönlitteraturens vikt och användbarhet likt den gör på grundskolans senare år. I ämnesplanen framgår det att eleverna ska ges möjlighet att se både det särskiljande och allmänmänskliga i tid och rum genom läsning av skönlitteratur. Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar en förmåga att använda sig av skönlitteratur som en källa till självinsikt samt utveckla en förståelse för andra människors tankar, erfarenheter, livsvillkor och föreställningsvärldar. Vidare betonas vikten av att sätta det lästa innehållet i relation till egna erfarenheter, sin egen utbildning och intressen men även att eleverna ska få möta olika typer av skönlitteratur och utveckla följande kunskaper:

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

Detta är allmänt för svenskkurserna på gymnasiet. I de enskilda kurserna betonas den skönlitterära läsningen. Utöver det gemensamma i kurserna, att eleverna ska få möta ”[s]könlitteratur, författade av såväl kvinnor som män från olika tider och kulturer” är det i kursen ”Svenska 1” främst motiv, berättarteknik och stildrag i fiktivt berättande i fokus.<sup>8</sup> I kursen ”Svenska 2” breddas litteraturbegreppet till att inkludera inte bara litteratur utan också teater, film och andra medier. I kursen läggs också vidare betoning på internationella verk samt dansk och norsk litteratur (nordiska språk).<sup>9</sup> I kursen ”Svenska 3” är det framför allt genrerna prosa, lyrik och dramatik som ses centrala samt att en tonvikt läggs vid litteraturvetenskaplig analys, begrepp och verktyg.<sup>10</sup>

I alla ovan nämnda kurser får skönlitteraturen en stor betydelse för elevens syn på sig själv och sin omvärld. Litteraturen får rollen att skapa medmänsklighet och öppna upp för nya perspektiv och värna om de kunskaper en elev ska ha vid utbildningens slut. Litteraturen, tillika vi lärare som ska ge tillgång till dessa verk, får därmed en betydande roll i skolan och undervisningen. Att vi som förmedlar litteratur som är anpassad för uppdraget får därigenom en avgörande betydelse för eleverna men också för litteraturvalet som presenteras dem. En betydelse som direkt kan kopplas till vår egen utbildning på högskola och universitet och den litterära verktygslåda vi själva bär med oss därifrån.

---

<sup>5</sup> *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11), Skolverket, Stockholm, 2011, s. 226.

<sup>6</sup> De kurser som finns att läsa inom ämnet svenska på gymnasiet är: Svenska 1 (SVESVE01), 100 poäng som bygger på kunskaper från grundskolan. Svenska 2 (SVESVE02), 100 poäng som bygger på kursen svenska 1. Svenska 3 (SVESVE03), 100 poäng som bygger på kursen svenska 2. Dessutom finns kurserna: Litteratur (SVELIT0), Retorik (SVERET0) och Skrivande (SVESKR0). Alla dessa tre kurser motsvarar 100 poäng och bygger på kursen svenska 1.

*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (Lgy11), Skolverket, Stockholm, 2011, s. 161.

<sup>7</sup> Lgy11, s. 161.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s. 162.

<sup>9</sup> *Ibid.*, s. 169.

<sup>10</sup> *Ibid.*, s. 176.

### 3.3 Bildningen och utbildningen

Bildningsbegreppet är något som återkommande har debatterats under de senaste två hundra åren. Forskare har varit oense om vad och vem begreppet innefattar och hur bildningen ska främjas. Utvecklingen av begreppet *Bildung* (bildning) kan ledas tillbaka till Wilhelm von Humboldt som var grundaren av det första moderna forskningsuniversitetet i Berlin 1809. En av von Humbolts grundpelare är ”föreställningen att kunskapen, eller åtminstone viss kunskap, i grunden förändrar och utvecklar människan”.<sup>11</sup> Den typ av bildning som premierades i den Humboltska skolan var främst tänkt att vara av intellektuell sort och innefatta kunskaper inom språk och matematik. Formell bildning var ett sätt att bereda vägen och göra en människa mogen att självständigt ta till sig ny kunskap.<sup>12</sup>

Anders Burman och Per Sundgren framhåller att under 1900-talet kom bildningsbegreppet främst att förknippas med arbetar- och folkbildningsrörelsen i Sverige. Under 1800-talet och framåt är det främst den högre utbildningen som ges på universitet och högskolor som är föremål för diskussion. Burman och Sundgren menar att många av de som verkar för en starkare bildningstradition, och fler bildande moment inom högskola och universitet, ser bildningen som ”en motvikt mot det som uppfattas som ett i samtiden alltför mekaniskt traderande och nyttoinriktat utbildningsväsende”.<sup>13</sup> Utmärkande för begreppet bildning är att det avser förmedla en ”allsidig, fördjupad kultivering av hela människan”.<sup>14</sup>

Utbildningsväsendet är den främsta bildningsinstitutionen och är därmed den institution som främst bidrar till att förmedla och (re)producera normer kring bildning och kunskap. En återkommande metod för att förmedla ”rätt” kunskap är kanonisering av litteratur. Begreppet *kanon*, som kommer från grekiskans ord för ”måttstock”, kan översättas till ”fulländad gestalt” eller ”norm i största allmänhet”.<sup>15</sup> Begreppet förekom tidigt inom den religiösa världen, där en samling texter tillskrivna gudomlighet fick fungera som rättesnöre och lagsamling att förhålla sig till. Inom exempelvis det litteraturvetenskapliga fältet har begreppet fått vad Lars Brink benämner en *metaforisk* funktion. Metaforiken tydliggörs i Brinks hämtade citat från Niels Halkjaer, där den svenska definitionen av litterär kanon beskrivs som ”den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia”.<sup>16</sup> Brink beskriver vidare hur legitimering och urval av verk som övervägs bli kanoniserade ofta motiveras med hjälp av såväl nationella och moraliska normer som religiösa, främst inom en utbildningskontext. Detta var särskilt tydligt under 1800-talet, då målet var att sammanställa en svensk nationell kanon där såväl svenska värderingar som det svenska kulturarvet skulle förmedlas på ett adekvat sätt.<sup>17</sup> Enligt Liedman kom tanken att ”kunskap[en] ses som ett medel för att uppnå bestämda mål” bli

---

<sup>11</sup> Sven-Eric Liedman, *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*, Stockholm: Bonnier, 2001 s. 351.

<sup>12</sup> Liedman, 2001, s. 352f. Bildningen innefattade även kunskaper historia men inte med lika stort fokus.

<sup>13</sup> Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos, 2010, s. 11.

<sup>14</sup> Burman & Sundgren (red.), 2010, s. 11.

<sup>15</sup> Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., Diss. Uppsala: Univ., 1993, Uppsala, 1992, s. 232.

<sup>16</sup> Brink, 1992, s. 233. Citat hämtat från Niels Halkjaer, ”Den svenska 1800-talsdramatiken och litteraturhistorien. En studie i litteraturhistorisk kanonbildning och några synpunkter på definitionen av populärlitteratur” i *Litteratur och samhälle*, nr 3, 1977.

<sup>17</sup> Brink, 1992, s. 42f.

grundläggande för svensk skola.<sup>18</sup> Detta efter att bildningsbegreppet omprövats radikalt efter andra världskriget. De nya idealen innefattar en styrning i form av mål och medel, och de allmänna färdigheterna kom att förknippas med ”en kunskapsprocess som leder till allsidig förmåga till distansering och perspektivbyte”.<sup>19</sup> Liedman menar att begreppet *allmänbildning*, som här avser ett livslångt lärande, inte bara kom att förpassas till grundskolans utbildning utan rent av definieras som det man lär sig i grundskolan.<sup>20</sup>

I kultursociologen Pierre Bourdieus teoribildning är begreppet *habitus* en del av ett teoretiskt ramverk för att förklara makt inom sociala strukturer. Jan Thavenius menar att Bourdieus begrepp kan vara fruktbara att använda i en kritisk bildningsanalys, vilket även är hur vi kommer att tillämpa dem. Kortfattat avser begreppet *habitus* gemensamma kulturella vanor som yttrar sig i förutbestämda handlings- och tankesätt.<sup>21</sup> Bourdieu menar att *habitus* ”i varje givet ögonblick fungerar som en matris för individens [och aktörers] sätt att uppfatta, värdera och agera” och att texturval i en litterär kanon är ett uttryck för den.<sup>22</sup> *Habitus* fungerar som ett urvalsinstrument som efter givna principer gör klassificeringar och ”bestämmer skillnaden mellan bra och dåligt, gott och ont, distingerat och vulgärt osv [...]”.<sup>23</sup>

Bourdieu använder inte benämningar som ”samhället” utan använder istället begreppen *fält* eller sociala rum för att förklara sociala strukturer. Han menar att vi bör se ”hela det sociala rummet som ett fält, det vill säga på en och samma gång som ett kraftfält, som tvingar sig på de agenter som är engagerade i det, och som ett slagfält där agenterna tvingas ta ställning till medel och mål som skiljer sig åt beroende på deras position ”[...] [där de] bidrar till att bevara eller omvandla strukturen”.<sup>24</sup> Bourdieu beskriver fälten (det ekonomiska, det politiska, det kulturella, utbildningens fält etcetera) som hierarkiskt organiserade utrymmen som fungerar utefter sina egna lagar och regler.<sup>25</sup> Teorin beskriver hur människor utifrån respektive *habitus* positionerar sig på dessa sociala fält.<sup>26</sup>

En annan grundpelare i teorin är beskrivningen av kulturens roll i reproduktionen av sociala strukturer och av hur gömda maktstrukturer blir accepterade som legitima vardagliga företeelser.<sup>27</sup> Ett sätt att betrakta en etablerad kanon är därmed i termer av makt där individer och grupper besitter olika former av kapital (socialt, kulturellt, ekonomiskt och politiskt) som ger symbolisk och/eller ekonomisk makt.<sup>28</sup> Positionsstyrningar mellan fälten kan därför leda till kanonstrider och blir därmed ingång till att tolka förändringar inom bildningsideal. Bourdieu menar att det kulturella fältet, där strider om bildning vanligen utspelar sig, är ett fält helt utan ekonomisk makt men ett fält som ”attract[s] a particular strong proportion of individuals who possess all the properties of the dominant class *minus one*: money”.<sup>29</sup>

---

<sup>18</sup> Liedman, 2001, s. 354

<sup>19</sup> Ibid., s. 354

<sup>20</sup> Ibid., s. 355

<sup>21</sup> Pierre Bourdieu, *The field of cultural production: essays on art and literature*, Polity, Cambridge, 1993, s. 71. Se även Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, B. Östlings bokförl. Symposion, Stockholm, 1995, s. 85-86.

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, Genève, 1972, s. 178.

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu, *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*, Daidalos, Göteborg, 1999, s. 19

<sup>24</sup> Bourdieu, 1999, s. 47

<sup>25</sup> Bourdieu, 1993, s. 6

<sup>26</sup> Ibid., s. 6

<sup>27</sup> Ibid., s. 2

<sup>28</sup> Bourdieu menar att kapitalarterna också är vapen som ”styr föreställningarna om detta [sociala] rum och ställningstagandena i de olika striderna för att bevara eller omvandla det.” Se Bourdieu, 1999, s. 23.

<sup>29</sup> Bourdieu, 1993, Thavenius, s. 165.

Utbildningsystemet, skriver Bourdieu, ”bidrar [...] till att reproducera fördelningen av det kulturella kapitalet och därigenom också till att reproducera det sociala rummets struktur”.<sup>30</sup> Skolan blir därmed till ett fält som såväl reproducerar som upprätthåller sociala skillnader (eftersom det finns stora skillnader i elevers tillgång till kulturellt kapital).<sup>31</sup>

Enligt Brink är en litterär bildning överföringen av ”ett särskilt ’estetiskt värde’ och tillämpningen av en litterär kanon [är] alltid förbunden med inkluderings- och exkluderingsprocesser, med integration och segregation”.<sup>32</sup> Brink beskriver bland annat hur begrepp som *hierarkisering*, *externa faktorer* och *kontinuitet* är centrala vid diskussioner om kanonbildning och dess sammansättning. Det som möjliggör, menar Brink, för ett verk att bli en del av en litterär kanon är dess spänningsfyllda förhållande till traditionen, där verket både stryker medhårs och mothårs; ”Det för kanonbildningen betydelsefulla blir därför ett verks läge mellan tradition och innovation [...]”.<sup>33</sup> Därmed finns en korrelation mellan en reproduktion och ett upprätthållande av den litteratur som värderas högt inom den litterära världen och brotten mot förväntningar på ”fin” litteratur.

Bildningen ska enligt Thavenius fungera som ”grund för symbolisk makt och som medel att skilja sociala grupper från varandra”.<sup>34</sup> Thavenius poängterar att fenomenet bildning innefattar ”relationer mellan tanke-system, sociala institutioner och olika former av materiell och symbolisk makt”.<sup>35</sup> Utgångspunkten är också att bildning och kultur är sociala och historiska konstruktioner.<sup>36</sup> Den icke erkända bildningen, menar Thavenius, går också att betrakta som en form av socialt kapital: ”Det kapitalet kan upphöjas eller transformeras till kulturellt kapital och därmed nå status av bildning. Det motsvarar eliternas sätt att tala om bildning i egentlig mening, eftersom det indirekt erkänner förekomsten av konkurrerande former av bildning”.<sup>37</sup> Mekonnen Tesfahuney bygger vidare på bildningsdiskursen genom att tala om att dagens bildningsväsen, trots dess globalisering, präglas av *monokulturell utbildningstanke* snarare än en mångkulturell.<sup>38</sup> Detta återspeglas inom utbildningsväsendet idag i såväl pedagogiska praktiker och teorier som styrdokument för skolan, tidsplaner för ämnen och på lärarutbildningen. Tesfahuney finner att dessa ideal har fört med sig tydliga konsekvenser som kan sammanfattas i att västerländsk utbildning och utbildningsfilosofi har bidragit till att forma ”en eurocentrisk institution” som bidrar till att (re)producera såväl sexistiska, rasistiska och nationalistiska ”diskurser och handlingar”. Detta skapar en skev fördelning av privilegier, fördelar och makt, och därmed ”globala hierarkier och orättvisor”.<sup>39</sup> Det västerländska monokulturella utbildningsväsendet är därmed av en exkluderande art, där dikotomier fungerar som gränsdragare mellan ”vi” och ”de”. För att komma bort från dessa förtryckande strukturer menar Tesfahuney att folket måste återfå makten och bemyndigandet. Därmed måste utbildningen syfta till att vara:

icke-elitistisk, i den meningen att den syftar till att vara ett majoritetsprojekt där pedagogiken, idéerna och prioriteringarna utgår ifrån behoven hos alla människor. Utbildningen [ska] också

---

<sup>30</sup> Bourdieu, 1999, s. 31.

<sup>31</sup> Ibid., s. 33

<sup>32</sup> Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*, Studentlitteratur, Lund, 1999, s. 53.

<sup>33</sup> Brink, 1992, s. 237.

<sup>34</sup> Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm: B. Östlings bokförlag, Symposion, 1995, s. 79.

<sup>35</sup> Thavenius, 1995, s. 87.

<sup>36</sup> Ibid., s. 89.

<sup>37</sup> Ibid., s. 80

<sup>38</sup> Mekonnen Tesfahuney, ”Monokulturell utbildning”, *Utbildning och demokrati*, 8:3, s. 65-84, 1999, s. 65ff.

<sup>39</sup> Tesfahuney, 1999, s. 65ff.

syfta till att vara en utbildning där alla, oavsett bakgrund finner sig själva och kan identifiera sig med innehållet i undervisningen.<sup>40</sup>

Denna tanke återfinns bl.a. i styrdokument för skolan där ett mål är att ”främja elevens allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare”.<sup>41</sup>

### 3.4 Ett kanoniskt tänkande inom litteraturämnet

Kanons vara eller icke-vara inom skolans verksamhet är en fråga som ägnats stor uppmärksamhet inom politiken. År 2006 kom riksdagsledamot Cecilia Wikström (FP), som nämndes inledningsvis, med ett förslag om att man borde införa en svensk litteraturkanon i svenska skolan. Hennes främsta argument var att:

En gemensam litterär bas, en så kallad litteraturkanon, skulle kunna ge verktyg för en fördjupad kulturpolitisk debatt, samtidigt som den skulle understryka betydelsen av en traditionell bildning där kunskap i svenska språket och den svenska litteraturen skulle inta högsätet.<sup>42</sup>

Detta förslag lyftes återigen år 2013 av Göran Hägglund (KD) som förespråkade införandet av en klassikerlista i skolan. Hans argument var att det skulle främja läsintresset och läsförståelsen bland elever, och därmed även förbättra elevers förmåga att uttrycka sig i skrift.<sup>43</sup> Även Sverigedemokraterna har argumenterat för införandet av en svensk kulturkanon, där det främsta syftet är att stärka den nationella identiteten och bevara det svenska kulturarvet.<sup>44</sup> Sverigedemokraterna har inte definierat vilka verk som skulle inkluderas i denna kanon, medan Folkpartiet nämner verk som ”Bellmans epistlar, Lagerlöfs Nils Holgersson, Mobergs emigrantepos, Tomas Tranströmers dikter eller delar ur Kerstin Ekmans skönlitterära produktion”.<sup>45</sup>

Fenomenet litterär kanon, menar Thavenius, uppstod som en konsekvens av bildningens behov av pedagogiska riktlinjer. Kanon kan därmed ses som en del av *habitus* där det kulturella kapitalet kan likställas med bildning.<sup>46</sup> Den amerikanske litteraturvetaren Harold Bloom menar att utformandet av en litterär (västerländsk) kanon har en närmast filosofisk och existentiell funktion. Bloom menar att det han anser vara god litteratur, värdig att innefattas i en kanon, fyller en kontemplerande funktion där nya tankar får utrymme att väckas. För att ett verk ska kvalificeras som en del av den västerländska kanon bör det inbjuda till omläsning. Här kan man skönja en upplysningsfärgad bildningstanke hos Bloom, där läsningen ska syfta till att väcka tankar och därmed ge nya insikter. Bloom menar att en kanon inte kan användas till att stärka moralen i ett samhälle genom att framhäva exempelvis ett nationellt kulturarv präglat av normer. Att utforma en kanon utifrån detta syfte bidrar enbart till att samhället består av ”monstruösa egoister och utsugare”.<sup>47</sup> Läsningen ska istället, menar Bloom, endast ha en funktion för den enskilde individen, där det egna jagets möte med litteraturen är central.

---

<sup>40</sup> Tesfahuney, 1999, s. 79.

<sup>41</sup> Lgr11, s. 9.

<sup>42</sup> Cecilia Wikström, "Skapa svensk litteraturkanon" i *Sydsvenskan* 2006-07-22 [nätupplaga].

<http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/>

<sup>43</sup> Göran Hägglund, "Läsningen kan ge oss en gemensam grund" i *Svenska Dagbladet* 2013-06-30 [nätupplaga].

[http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/lasningen-kan-ge-oss-en-gemensam-grund\\_8306028.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/lasningen-kan-ge-oss-en-gemensam-grund_8306028.svd).

<sup>44</sup> <http://sverigedemokraterna.se/var-politik/>

<sup>45</sup> Wikström, 2006, "Skapa svensk litteraturkanon".

<sup>46</sup> Thavenius, 1995, s. 86-87 samt s. 93ff.

<sup>47</sup> Harold Bloom, *Den västerländska kanon: böcker och skola för eviga tider*, B. Östlings bokförl. Symposion, Eslöv, 2000, s. 43.

De verk som Bloom ser som centrala i den västerländska kanon han utformat är skrivna av Shakespeare och Dante, då dessa ”utgör centrum i vår kanon eftersom de överträffar alla andra västerländska författare i kognitiv skärpa, språklig energi, gestaltningsförmåga”.<sup>48</sup> Utöver dessa författare menar han att viktiga författare är de som inspirerat dessas författarskap eller författare som de inspirerat i sin tur.<sup>49</sup>

Mikaela Lundahl framhåller att en kanon sällan är autonom och står för sig själv, utan är snarare en bearbetad och förfinad form av litterära normer: ”de kanoniserade texterna är tvättade och rensade från det som kanon inte kan eller vill höra, eller bara inte har plats för”.<sup>50</sup> Hon beskriver vidare hur kanoniseringsprocessen och urvalet kan sägas vara i förväg bestämda av rådande normer kring konceptet kanon: ”På sätt och vis kan man säga att kanon föregår de kanoniserade texterna: normerna och värderingarna kring vad som är kanoniseringsvärt finns där redan och styr kanoniseringsprocessen”.<sup>51</sup> Dock är inte kanonkonceptet ett fast utan rörligt koncept, som enligt Lundahl styrs utifrån en samtids hegemoni vad gäller såväl ideal som behov inom gällande fält.

Man kan ana att det som föregick den svenska kanondebatten var införandet av en nationell kulturkanon i grannlandet Danmark 2006, efter ett förslag utfärdat av dåvarande kulturminister Brian Mikkelsen. Denna kanon innehåller totalt 108 verk, uppdelade i åtta kategorier.<sup>52</sup> Argumentationen för urvalet för den litterära kulturkanon formulerades på följande sätt:

Udgangspunktet for vores valg har været, at smag faktisk lader sig diskutere. Vi har peget på værker, der har vist sig slidstærke i den kulturelle tradition. Blandt disse er valgt værker, som hver og ét af udvalgets medlemmer dels finder er af høj kunstnerisk kvalitet, dels spår en fremtid som levende og værdifuld litteratur. I kriterierne indgår altså både tradition, oplevelse og holdbarhed. På den baggrund opfatter vi alle de valgte værker som væsentlige bidrag både til dansk litteratur og til dansk kultur i bredere forstand.<sup>53</sup>

Utifrån denna nationella kanon utformades även en litterär kanon för skolan, där flertalet författare ska beröras genomgående under en elevs skolgång.<sup>54</sup> Kommissionen som tagit fram kanonlistorna menar att samtliga medtagna verk klassas som *klassiker*. Klassikerbegreppet definierar de som litteratur som ”er den lille eller store litterære tekst, der formår at fange og fængsle læsere ud over sin umiddelbare samtid” på grund av sin universalitet.<sup>55</sup> De klassiska verken behandlas utifrån ett kanonpedagogiskt perspektiv, där författaren och hans verk arbetas med både utifrån dess betydelse för den samtid den uppkom i och för samtiden idag.

---

<sup>48</sup> Bloom, 2000, s. 59.

<sup>49</sup> Ibid., s. 577.

<sup>50</sup> Mikaela Lundahl, ”Kanon och demokrati” i Katarina Leppänen & Mikaela Lundahl (red.), *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*, Gidlund, Hedemora, 2009, s. 15.

<sup>51</sup> Lundahl, 2009, s. 15.

<sup>52</sup> De åtta kategorierna är arkitektur, bildkonst, design och konsthantverk, film, litteratur, musik (såväl konst- som populärmusik), scenkonst och barnkultur. Danska kulturministeriets hemsida, tema: kanon.

<http://kum.dk/temaer/temaarkiv/kulturkanon/> Besökt 2015-04-23.

<sup>53</sup> Maria Krabbe Hammershø, Mette Viking & Erik Høvring (red.), *Kulturkanon*, 1. udg., Kulturministeriet, København, 2006, s. 41.

<sup>54</sup> För insyn i vilka verk som innefattas i denna skolkanon se *Dansk litteraturs kanon: rapport fra Kanonudvalget*, Undervisningsministeriet, København, 2004.

<sup>55</sup> *Dansk litteraturs kanon: rapport fra Kanonudvalget*, Undervisningsministeriet, København, 2004, s. 12f.

Dagens samhälle använder sig ofta av listning av kulturella fenomen och verk, och argumenterar för den egna kanonlistans giltighet framför andra, vilket Persson diskuterar:

Her findes et uundgåeligt performativt og persvasivt træk, som samtidig er paradoksalt, idet man på den ene side efterstræber konstruktionen af smags- og værdifællesskaber, men på den anden side er tvunget til at skabe dette fællesskab ved mere eller mindre skarpe afgrænsninger til andre fællesskaber”.<sup>56</sup>

Kanonbildning handlar alltså om att skapa en gemensam kulturell referensram där gemensamma värderingar ska förmedlas. Vanliga formuleringar vid debatt om kanon är ”gemensamt språk” och ”gemensam litteratur”.<sup>57</sup>

Svenska Akademiens Horace Engdahl och litteraturprofessor Ebba Witt-Brattström var uttryckligen förtjusta i Folkpartiets förslag om en litterär kanon för svensk skola. Förslaget stötte dock på motstånd, bland annat av tidningsredaktören Inti Chavez Perez som ställde sig mycket kritisk till idén om ett urval, varav en kort men intensiv debatt kom att föras i media 2006. Enligt Witt-Brattström, som presenterade ett förslag till en svensk skolkanon, bör den innefatta litteratur som lämpligen ger kunskaper ”om det här landet och dess geografiska närområden Norden och Europa”.<sup>58</sup> Witt-Brattström ställer sig kritisk till dagens lärarutbildning där hon anser att det finns en brist i förmedlingen av litteraturhistorisk kompetens och där urvalet i en svensk skolkanon är ”mångfaldskvoterande” på bekostnad av ”den egna” klassiska litteraturen. Om dagens lärarutbildning befarar hon att ”enstaka svensklärare gör heroiska insatser, men de med gedigen ämnesutbildning går snart i pension. Dagens lärarutbildning ger inte litteraturkunskaper nog”.<sup>59</sup> Inti Chavez Perez menar att den växande kanondebatten är nyttig för att visa på att det är en selektiv grupp människor som är legitimerade att formulera en allmängiltig kanon. Han poängterar att det i samhället finns en inofficiell kanon, utan tydlig avsändare, som ”skapas och upprätthålls av medier och akademiker”.<sup>60</sup>

Litteraturvetaren Magnus Persson delar denna hållning, och framhäver att det främst var litteraturforskare, -kritiker och -journalister som uttalade sig i kanonfrågan. Sällan gavs litteraturdidaktiker, verksamma lärare och än mer sällan elever utrymme i diskussionen för att ge sin syn på frågan.<sup>61</sup>

---

<sup>56</sup> Magnus Persson, ”Kanondebatten i Sverige” i Marie-Louise Svane, Erik Svendsen & Thomas Per (red.), *Litterære livslinjer: [kanon, klassiker, litteraturbrug]*, Gyldendal, [Kbh.], 2011, s. 157.

<sup>57</sup> För vidare läsning, se Persson, 2007, s. 28ff.

<sup>58</sup> Ebba Witt-Brattström, ”Naiv syn på skönlitteratur” i *Dagens Nyheter* 2006- 08-09 [nätupplaga]

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Inti Chavez Perez, ”Makthavarna måste granskas” i *Dagens Nyheter* 2006-07-31 [nätupplaga].

<sup>61</sup> Persson, 2011, s. 165f.

## 5. Tidigare forskning

I detta avsnitt ger vi en översikt över tidigare forskning som rör skola, undervisning, bildning och kanon. Detta för att kunna placera in vår egen undersökning i ett forskningsfält som i övrigt är stort och brett. Dock är den forskning som berör bildning och kanon på ämneslärarutbildningen och det högre skolväsendet fåtalig. Istället är det ofta grund- och gymnasieskolan som är föremål för undersökning där bildning och litterär kanon behandlas, ofta genom att undersöka lärares didaktiska litteraturval, motivering, användning av antologier etc. Nedan följer en sammanställning av det rådande forskningsläget som kan ses relevant för vår uppsats.

Magnus Persson har undersökt litteraturens roll och legitimeringar i skolans värld. I *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* analyserar han den kulturella vändningens inflytande på litteraturstudier och kartlägger legitimeringar för litteraturläsning utifrån aktuella styrdokument och ett urval läromedel. Persson diskuterar även vilka legitimeringar inom litteraturundervisningen som är specifika för lärarutbildningen. Svensklärarutbildningen är vad han menar en mötesplats för olika legitimerande diskurser som inte nödvändigtvis är i full harmoni med varandra. En legitimering som enligt Persson är svår att kringgå är den yrkesinstrumentella, vilken innebär ”att litteraturläsningen åtminstone delvis motiveras av studenternas kommande yrkesgärning som svensklärare i skolan”.<sup>62</sup> Detta menar Persson får konsekvenser för själva litteraturvalet då undervisningen således presenterar texter som studenterna ska kunna ha nytta av och använda sig av i sin kommande profession och undervisning.

Persson undersöker vidare legitimeringen av varför vi ska läsa litteratur i skolan idag. Vad litteraturen kan ses syfta till och bidra med. Likt tiden förändras och vår läsning med den menar Persson ändock att läsningens funktion är nära sammankopplad med behovet vi har av den: ”Litteraturen kan roa och oroa. Den kan trösta och utmana. Den kan underhålla och ge kunskap. Den kan lära oss se på verkligheten med nya ögon eller erbjuda verklighetsflykt”.<sup>63</sup> Läsning av skönlitteratur är därmed befogad i en skola som också ser till litteraturens betydelse vad gäller att ge perspektiv och förmedla emotionella värden. Dock är det inte så enkelt. Litteraturundervisning kräver som ovan nämnts en legitimering utöver de argument som kan härledas från styrdokument och kursplaner. I enlighet med Perssons tolkning av styrdokumentet framhålls det att litteraturläsning stärker den personliga såväl som den kulturella identiteten, ger upplevelser, kunskap och ska verka språkutvecklande. Litteraturen ger vidare en förtrogenhet med kulturarvet tillika en förståelse för kulturell mångfald.<sup>64</sup>

Margareta Petersson behandlar kanon i förhållande till lärarens didaktiska val, litteratursyn och litterära värden i forskningsartikeln ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? – om blivande svensklärare som läsare”.<sup>65</sup> Frågan om vilken litteratur svensken i gemen läser tillika den litteratur som idag läses i skolorna är enligt Petersson ganska väl utforskad. Hon menar att en kanon för samhället i stort kan utläsas av listor över vilken litteratur som lånas och säljs. Peterssons undersökning från 2006 som ligger till grund för artikeln, visar att dagens svensklärarstudenter består av en grupp som läser

---

<sup>62</sup> Persson, 2007, s. 240f.

<sup>63</sup> Ibid., s. 6.

<sup>64</sup> Ibid., s. 218f.

<sup>65</sup> Margareta Petersson, ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? – om blivande svensklärare som läsare”, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009.



mycket brett men i huvudsak läser litteratur med västerländskt ursprung.<sup>66</sup> Genrerna som läses är allt från deckare och thrillers till ungdomslitteratur och klassiker men framförallt är det samtida litteratur som är rådande i vardaglig läsning.

Till skillnad från Petersson, som undersökt blivande lärares studievevanor samt blivande legitimeringar för användandet av litteratur i sin yrkesverksamhet, har Lars Brink undersökt hur lärares litteraturval i klassrummet på grundskolan påverkas av tidigare läserfarenheter, sin lärarutbildning och sin yrkesverksamhet.<sup>67</sup> Han kopplar sina resultat till ett synliggörande av en existerande kanon. Genom intervjuer och enkätmaterial har Brink utfört en undersökning där lärare dels fått besvara frågor rörande sina egna läsminnen från grundskolan, dels vilken litteratur de vill använda i sin egen undervisning idag. De 51 lärarnas svar kan sammanfattas i tre kategorier: ”texter som lärarna har starka minnen av men *som inte längre förekommer*, texter som lärarna har starka minnen av och *som även är aktuella* i skolan och slutligen texter *som lärarna inte mött som barn men som nu används* i skolan”.<sup>68</sup> Detta menar Brink pekar på en äldre barndomskanon, en aktuell skolkanon samt en kanonbildningsprocess där lärare utgör både mottagare och aktörer, om än resultatet endast visar konturerna av dessa.

Utifrån Brinks resultat tycks det vanligt att lärare ofta är präglade av böcker som de själva läst som barn vilket till stor del ger form åt litteraturvalen i klassrummet. Brink framhåller att valet av litteratur idag tycks styras av aktuella omständigheter och praktikaliteter: många lärare understryker skolans egna bokbestånd som avgörande för vad som kan göras, medan andra talar om en form av verklighetsanpassning: ”[m]an slutar helt enkelt med Selma Lagerlöf när det inte längre fungerar att läsa henne och prövar inte att med ett didaktiskt förhållningssätt ge eleverna redskap att kanske komma över ett första motstånd mot hennes texter”.<sup>69</sup>

I de frågor kring kanon som Brink ställde hade få av lärarna en uttalad uppfattning för eller emot en centralt utfärdad kanonförteckning i grundskolan. Många ville ändå slå vakt om frivilligheten gentemot kanon om en sådan skulle införas.<sup>70</sup> Även då Brinks egen studie har gett en vad han menar ”tydlig bild av en skoltexkanon”, poängterar han att dess betydelse inte bör överdrivas.<sup>71</sup> Resultatet visar, skriver han, på en form av idealbild alternativt en retoriskt utformad ämneskonception. Litteraturen lärarna i studien använder sig av har framförallt valts baserat på deras egen läsning i grundskolan, genom nya influenser (primärt utifrån, under rådande yrkesverksamhet) samt utifrån utbudet av litteratur på skolan.

Även om Brinks resultat visar på ett ringa samband mellan lärarutbildning och lärarens val av texter behandlar han till skillnad från vår undersökning inte lärarutbildningens roll som skapare och förmedlare av en inofficiell litterär kanon. Värt att nämna är också att Brink i huvudsak behandlar val av litteratur för grundskolan och därmed fokuserar på barn- och ungdomslitteratur, vilket också är den litteratur som enligt honom framför allt kom att väljas på basis av egna, tidigare läserfarenheter.

---

<sup>66</sup> Petersson, 2009, s. 24.

<sup>67</sup> Lars Brink, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, i Lena Kåreland (red.) *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009, s.38.

<sup>68</sup> Brink, 2009, s. 41.

<sup>69</sup> *Ibid.*, s. 48.

<sup>70</sup> För vidare läsning, se Brink, 2009 s. 50f.

<sup>71</sup> *Ibid.*, s. 60.

Enligt Staffan Thorson går kanon och bildning hand i hand med varandra: "[b]ildningsaspekter och kanonaspekter ligger nära varandra, då 'kanon' ingår i en specifik bildningstradition".<sup>72</sup> I en artikel problematiserar han litteraturstudenters professionella syn på litteratur. Även om Thorsons studie är liten i sin omfattning menar han att vissa tendenser kan utläsas i förhållande till den akademiska svenskläroverutbildningens litteraturuppfattning. Motiveringar kring varför man ska läsa litteratur sammanfattas i olika kategorier där några kopplas direkt till elevens identitetsskapande, kursplaner eller formella färdighetsaspekter och andra till bildning som argument för läsning och skapa allmänbildning. I studien föreföll läsning av klassiker och argument för att ha läst verk inom "litteraturens historia" som berättigande i litteraturvalet. Dock visar Thorsons resultat på att kulturarvet och klassikerna, vilka han härrör till kanonbegreppet, har en underordnad roll i argumentationen för val av skönlitteratur. Samtidigt framgår det att studenterna som deltagit i studien ofta sätter in klassiker och "kanoniserad" litteratur i ett bildningssammanhang.<sup>73</sup>

Jan Thavenius har bidragit mycket till forskningen om det moderna bildningsbegreppet och bruk av kanon inom utbildningsväsendet. I *Den omöjliga bildningen* berör Thavenius vad som har varit underlag för den kanoniska diskursen. Boken skapar en översikt över bland annat bildningstankens präglning på litteraturundervisningen och svenskämnet som ett högre bildningsämne i dagens skola. I *Svenskämnets historia*, som lägger fokus på svenskämnet utifrån ett historiskt perspektiv, påpekar Thavenius att det under 1900-talets första hälft förekom en etablerad kanon. Tiden före hade karaktäriserats av "en kärna av författare som utgjorde kanons grundstomme. Tegner, Geijer, Runeberg, Rydberg och i någon mån nittiotalisterna hörde till denna kärna."<sup>74</sup> Under 1900-talet kom både den äldsta och den yngsta litteraturen att få en svag ställning i svensk skola men Thavenius konstaterar att "ett avgörande skifte ägde rum i efterkrigstidens kanonbildning. Svenskämnet och litteraturundervisningen ställdes inför nya villkor och gamla självklarheter var inte längre lika självklara."<sup>75</sup> Även om Sverige inte var direkt indragen i andra världskriget satte det spår i svensk skola. Anledningen var, menar man att samhället drevs i en riktning från en europeisk humanism, där det fanns en liten bildad elit, till ett utbildningssamhälle som strävade mot en längre utbildning för alla barn och ungdomar.<sup>76</sup> Om kanon som fenomen menar han att "en av kanons viktigaste funktioner tycks vara att utestänga texter och föreställningar och under alla omständigheter har en dominerande kanon en stark "övertalande" karaktär."<sup>77</sup>

Att bildning och litteratur hänger samman är en självklarhet enligt Bengt-Göran Martinsson som likt Thavenius tar utgångspunkt i 1900-talets kanonbildning. Martinsson menar att det kan ses synonymt att vara bildad och ha läst rätt typ av litteratur, något han här klassificerar som den fina litteraturen: "[d]et var genom att läsa den rätta svenska litteraturen som vår huvudsakligen manliga gymnasieungdom skulle bildas, formas som människor".<sup>78</sup> I en mer "modern" skola förekom dock ett löfte om en massans utveckling och bildning men ändå anser Martinsson att det förefaller finnas en motsättning mellan bildning och modernitet. Denna menar han kan förklaras genom motsättningen av exklusivitet och tillgänglighet: "[e]n

---

<sup>72</sup> Staffan Thorson, "Blivande svensklärare om att "läsa" och "förstå" skönlitteratur", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009, s. 92.

<sup>73</sup> För vidare läsning se Thorson, 2009, s. 93.

<sup>74</sup> Thavenius, 1999, s. 124

<sup>75</sup> Ibid., s. 127

<sup>76</sup> Ibid., s. 127

<sup>77</sup> Ibid., s. 135

<sup>78</sup> Bengt-Göran Martinsson, *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960-1979*, 1. uppl., Arkiv, Lund, 2004, s. 11.

bildning som inte fungerar exkluderande mister sin sociala funktion".<sup>79</sup> Martinsson framhåller att kanonbegreppet inom litteratursociologisk forskning utgjort en utgångspunkt för empiriska undersökningar kring uppfattningar (medvetna eller omedvetna) om vad som är god respektive dålig litteratur. Han framhåller även att: "[g]enom undersökning av hur de faktiska litteraturvalen ser ut kan den litterära normen för kanon blottläggas".<sup>80</sup> Martinsson har i sin undersökning framförallt undersökt läromedel, antologier, handböcker, utbildningsprogram och skrivna uppsatser för att skönja en bildningssyn och diskutera litterär kanon inom läroväsendet mellan åren 1960-1979. Bland annat kommer han fram till att 1960-talet framförallt gav utrymme för förmedlandet av svensk litteratur. Utbildningsprogrammen anslöt då till en traditionell litteraturhistorisk kanon enligt Martinsson. Under 1970-talet förändrades detta. Den litteratur som var en del av utbildningsprogrammen kom att ligga skolungdomens vardag närmare, utländsk litteratur ökade och en litteraturhistorisk definierad kanon kom att ersättas med en mer modern och internationellt inriktad sådan.<sup>81</sup> En utveckling som också speglar dagens kurs- och ämnesplaner för ämnet svenska på gymnasiet där det betonas att eleverna ska läsa litteratur från olika tid och rum, olika kulturer författade av män såväl som kvinnor.<sup>82</sup>

Maria Ulfgard har 2006 gjort en komparativ studie av kursplaner och litteraturlistor vid nio av Sveriges lärarutbildningar.<sup>83</sup> Syftet med undersökningen har varit att klargöra huruvida blivande svensklärare lägger vikt vid ett samband mellan kommande yrkesprofession och den kurslitteratur de läser på utbildningen. Således ämnar Ulfgard fånga några perspektiv på skönlitteraturens roll i klassrummet. Hon undersöker detta genom att se till hur skönlitteraturen förmedlas i de två mest förekommande böckerna på lärarutbildningen (enligt Ulfgards studie): Gunilla Molloys *Reflekterande läsning och skrivning* och Aidan Chambers *Böcker inom oss: Om boksamtal*.<sup>84</sup> I Molloys bok, menar Ulfgard, går det att skönja synen "att litteraturen är ett hjälpmedel för syften utanför texten då det ska undervisas med skönlitteratur och inte i den".<sup>85</sup> Detta i kontrast mot Chambers där "elevernas läsoplevelser, erfarenheter, och iakttagelser som bildar utgångspunkten [för samtal om texten]" utgör bokens fokus.<sup>86</sup> De två skilda uppfattningarna om skönlitteraturens syfte som böckerna förmedlar till lärarstudenterna menar Ulfgard inte bara bidrar till didaktiska utmaningar utan även ämnar främja en kritisk läsning som innebär att litteraturredaktiken blir till en referenspunkt för att utveckla den egna litteraturundervisningen. Detta menar Ulfgard inbjuder "ett tillfälle att reflektera över skönlitteraturens roll i svenskämnet".<sup>87</sup>

Det finns flertalet studentarbeten skrivna på C- och D-nivå rörande kanon och bildning inom skolan. En undersökning som anknyter till det vi undersöker är Annbritt Palos *Litterär kanon i gymnasielärarutbildningen i svenska*.<sup>88</sup> I arbetet, som genomförts genom intervjuer med blivande svensklärare samt lärarutbildare, ligger fokus på "texturval, reproduktion, och reflekterande iscensättning". I undersökningen ses teksturval (kanon), inom utbildningen bland

---

<sup>79</sup> Martinsson, 2004, s. 12.

<sup>80</sup> Ibid., s. 75.

<sup>81</sup> Ibid., s. 92.

<sup>82</sup> För vidare läsning se Lgy11, s. 160ff.

<sup>83</sup> Ulfgard, s. 144.

<sup>84</sup> Ibid, s. 148.

<sup>85</sup> Ibid., s. 154.

<sup>86</sup> Ibid., s. 156.

<sup>87</sup> Ibid., s. 162.

<sup>88</sup> Annbritt Palo, "Litterär kanon i gymnasielärarutbildningen i svenska – om teksturval, reproduktion, och reflekterande iscensättning". D-uppsats, Institutionen för språk och kultur. Luleå: Luleå tekniska universitet, 2008.

annat, som ett resultat av de undervisande lärarutbildarnas ämnesteoretiska kunskap och habitus. Palo menar att ”litteraturundervisning innehåller element av tradition och selektion, oavsett om traditionen och urvalet är kodifierade i en officiell litteraturlista eller ej”.<sup>89</sup> Enligt Palo är syftet med undervisningen att ”studenterna skall anamma värderingar. Därför är det, menar [hon], av yttersta vikt att vara klart medveten om att den litteratur som läses och den lärarutbildning som tillhandahålls *är* ett uttryck för och en bärare av en världsåskådning och av värderingar”.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Palo, 2008, s. 43.

<sup>90</sup> Ibid., s. 47.

## 6. Material, urval och metod

### 6.1 Material

För att skapa en bred översikt i vår undersökning av litteraturlistor, kursplaner och -material på svensklärarytbildningen har vi valt att göra en jämförelse mellan kurserna som ges på högskola, respektive universitet. Samtliga litteraturlistor har vi antingen fått genom mailkontakt med ansvarig studierektor eller studievägledare eller genom att själva hämta dokumentet på det aktuella lärosätets lärplattform eller kurssida. Initialt skickades förfrågan om litteraturlistor till flertalet universitet varpå en gallring av inhämtat material följde. Två universitet och två högskolor sågs som en lämplig avgränsning för undersökning och urval skedde framförallt utefter lärosätenas geografiska position för att kunna se en spridning över landet. Urvalet gjordes vidare för att skapa en möjlig komparativ grund mellan våra två urvalskategorier: universitet och högskola. De deltagande lärarytbildarna i undersökningen består av: Stockholms universitet, Göteborgs universitet, Högskolan Dalarna samt Högskolan Väst.<sup>91</sup> Initialt skickades förfrågan ut till flera lärosäten. Att just dessa lärosäten kom att bli föremål för undersökningen grundar sig i, utöver ovanstående kriterier, att de valda lärosätena har en litteraturvetenskaplig grundkurs och en kurs om barn och ungdomars läsande förlagd till det första året i utbildningen vilket möjliggjorde en jämförelse mellan utbildningarna. Även då materialet till viss del är begränsat möjliggör det ett synliggörande av tendenser mellan högskolor och universitet, lärosäten i stort samt inom lärarytbildningen.

### 6.1.2 Lärosäten och kursinnehåll

#### 6.1.2.1 Stockholms universitet

De delkurser som är aktuella för denna uppsats är delkurs två respektive tre som båda behandlar (skön)litteratur.<sup>92</sup> I kursplanen för NSN110 beskrivs delkurs två att dess syfte är att studenterna ska få förståelse för ”centrala begrepp, frågeställningar och metoder inom litteraturvetenskapen” på ett grundläggande sätt.<sup>93</sup> Delkursen ska behandla ”litteraturvetenskapens syfte och mål och ska bidra till att ge studenterna verktyg till att göra analyser och tolkningar av olika typer av skönlitterära texter. Delkurs tre går vidare med att behandla ungdomslitteratur ur ett ”historiskt, socialt och estetiskt perspektiv”.<sup>94</sup> Vidare är syftet att definiera och studera ungdomslitteratur ur bl.a. genusperspektiv. Man behandlar såväl läsning som själva ungdomslitteraturen utifrån en didaktisk tradition.

#### 6.1.2.2 Göteborgs universitet

På Göteborgs universitet är det framförallt de två sista kurserna under första terminen, *Berättelse och berättande i förändring* samt *Fiktion för unga – ungas läsning*, som är i fokus för analysen i denna uppsats.<sup>95</sup> Delkurs tre har enligt kursplanen som fokus att definiera och

---

<sup>91</sup> Stockholms och Göteborgs universitet har en lång bildningstradition med anor från sent 1800-tal. Dessa två är intressanta att ställa mot Högskolan Dalarna och Högskolan Väst som är grundade 1977 respektive 1990.

<sup>92</sup> Den första kursen som läses för blivande svensklärare för högstadiet och gymnasiet är *NSN110: Svenska 1 inom Ämneslärarytprogrammet årskurs 7-9 och gymnasieskolan* (30 hp). Kursen är fördelad på fyra delkurser: *Delkurs 1: Sociolingvistik och samtalsanalys* (7,5 hp); *Delkurs 2: Litteraturvetenskapens grunder* (7,5 hp); *Delkurs 3: Ungdomslitteratur och ungdomsskildringar* (7,5 hp); *Delkurs 4: Skriftlig framställning* (7,5 hp).

<sup>93</sup> <http://www.su.se/svefler/utbildning/v%C3%A5ra-utbildningar/1%C3%A4rarutbildning/%C3%A4mnesl%C3%A4rarprogrammet-antagen-fr-ht-11/svenska-i-inom-%C3%A4mnesl%C3%A4rarprogrammet-%C3%A5rskurs-7-9-och-gymnasieskolan-30-hp-1.28915>

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> Kurser som läses på GU är: *LGSV10: Svenska 1 för gymnasielärare* (30 hp). Kursen är i sin tur uppdelad i fyra delkurser: *Delkurs 1: Språkstruktur och språkvariation* (9 hp); *Delkurs 2: Text i tal och skrift* (6 hp); *Delkurs 3: Berättelse och berättande i förändring* (7,5 hp); *Delkurs 4: Fiktion för unga – ungas läsning* (7,5 hp).

problematisera begrepp som *narrativitet* och *fiktio*.<sup>96</sup> Detta görs genom att se på berättelsetraditionens utveckling inom en västerländsk kontext, och på den appliceras sedan narrativanalytiska begrepp och metoder. Undervisningen ska också, enligt kursplanen, utgå från didaktiska begrepp och metoder för att bland annat diskutera hur man som lärare kan utveckla elevers fiktionsförståelse.<sup>97</sup>

### 6.1.2.3 Högskolan Dalarna

Kurskoden för aktuell kurs är LI1038: Svenska med didaktisk inriktning II och är uppdelad i flera delkurser.<sup>98</sup> Denna kurs är enligt kursplanen utformad till att ha fokus på skönlitteratur och olika berättande medier, vilket gör samtliga kurser relevanta att analysera. Den första delkursen på Högskolan Dalarna har som fokus att problematisera och diskutera läsning och litteratur i skolan utifrån ett didaktiskt perspektiv. Man arbetar även bland annat med att undersöka hur litteraturläsning kan fungera språkfrämjande för ungdomar, samt hur läsning av andra medier än klassiska böcker tar sig uttryck. I delkurs två förflyttas fokus till ”en allmän introduktion till litteraturvetenskap” vilket görs genom studier av utvecklingen av det västerländska dramat.<sup>99</sup> I kursplanen står att fokus ligger på ”närstudier av enskilda dramatiska verk” där studenten ska göra egna dramaanalyser, såväl muntligt som skriftligt.<sup>100</sup> I delkurs tre ligger det västerländska fokuset kvar, men närstudiet skiftas nu från drama till barn- och ungdomslitteratur. I kursen tillämpas ”grundläggande litteraturteoretiska termer och begrepp samt berättarkonstens teori i allmänhet”.<sup>101</sup> Vidare undersöker man även vilken funktion litteraturen har för den unge läsaren i dess identitetsutvecklande arbete. Slutligen i delkurs fyra ser man på populärlitteratur och dess ”utmärkande drag”.<sup>102</sup> Här används det vidgade textbegreppet då man även ser till bilder och film utöver skönlitteratur, med fokus på ungdomars möten med dessa medier. Detta behandlas utifrån ämnesdidaktiska perspektiv.

### 6.1.2.4 Högskolan Väst

Den första av två litterära kurser för blivande ämneslärare i svenska är den med kurskoden *SLT200: Litterära texter I. Kollektiva fiktionsvärldar* (15 hp). Denna kurs är inte, till skillnad från de andra lärosätenas kurser, uppdelad i delkurser utan är en sammantagen kurs som sträcker sig över en längre period. Kursen fokuserar på ”litteraturens betydelse inom svenskämnet med tyngdpunkt på läsande i olika sammanhang”.<sup>103</sup> Kursen behandlar också ungdomslitteratur och ”ungdomskulturella fenomen”, såsom spel och film men även sociala medier. Litteratur och läsning behandlas utifrån didaktiska perspektiv, då studenternas således ska få med sig verktyg för att litteraturen ska kunna fungera som demokratiska och individutvecklande medel för studenternas framtida elever.

---

<sup>96</sup>[http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Litteraturlista%20vt15.%20LGSV10.%20Gubas.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Litteraturlista%20vt15.%20LGSV10.%20Gubas.pdf)

<sup>97</sup>[http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Kursplan%20LGSV10%20VT15.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Kursplan%20LGSV10%20VT15.pdf)

<sup>98</sup> Delkurs 1: Litteraturdidaktik (7,5 hp); Delkurs 2: Från Oidipus till House of Cards – dramatik i utveckling (7,5 hp); Delkurs 3: Barn- och ungdomstexter i samhällsdialog (7,5 hp); Delkurs 4: Populärt berättande i skilda medier (7,5 hp).

<sup>99</sup> <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=LI1038>

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> [https://kubik.hv.se/print\\_courseplan.php?courseid=5144&course\\_rev\\_id=7000&lang=sv](https://kubik.hv.se/print_courseplan.php?courseid=5144&course_rev_id=7000&lang=sv)

## 6.2 Metod

I denna uppsats har vi valt att främst använda oss av en kvantitativ metod för kategorisering och sammanställning av de litteraturlistor, kursplaner och -material vi fått ta del av utifrån bestämda analyspunkter. Den kvantitativa metoden tar sig ett visuellt uttryck i datasammanställningar med hjälp av diagram med procentförteckningar. Med utgångspunkt i svenskämnets ambition, att ge eleverna möjlighet att möta såväl centrala internationella och svenska skönlitterära verk, som skönlitteratur från olika tider författade av både kvinnor och män, har vi delat in våra undersökningsobjekt i tre analyspunkter: (1) spridning mellan manliga/kvinnliga författare, (2) spridning av utgivningsland för den litteratur som finns representerad samt (3) spridning av titlar utefter vilket århundrade (skönlitteratur) respektive årtioende (teoretisk litteratur) de är tillkomna i. Att vi primärt använt oss av en kvantitativ metod framför en kvalitativ är till följd av det material vi undersökt vilket krävde en sammanställning av data för att kunna identifiera gemensamma nämnare utifrån valda kriterier. Om vi valt att istället göra en renodlad kvalitativ undersökning hade resultaten kommit att se annorlunda ut, då ett annat fokus riktats på en begränsad mängd material.

I granskningen av litteraturlistorna och annat material från respektive universitet och högskola har vi valt att särskilja teoretisk litteratur från skönlitteratur. Med teoretisk litteratur menar vi här den litteratur som berör forskning, teoretiska och analytiska förhållningssätt samt metodiska och/eller didaktisk litteratur som är sekundär gentemot skönlitteraturen i kurserna. Vi har även gjort en distinktion bland de skönlitterära titlar mellan de två framträdande teman som vi ser att litteraturen behandlas inom: skönlitteratur som läses inom ramarna för en litteraturvetenskaplig introduktions- och grundkurs samt barn och ungdomslitteratur. Särskiljningen grundas på att universiteten och högskolorna, med undantag från Högskolan Väst, själva gör denna distinktion inom kurserna. Studiegången innefattar framförallt en grundkurs i litteraturvetenskap följt av en delkurs som på olika sätt fokuserar på barn- och ungdomslitteratur samt barn och ungas läsning. Med hänsyn till detta har vi valt att analysera litteraturlistorna enligt lärosätenas egen indelning. I fallet Högskolan Väst har de titlar som med tydligt syfte formulerats i läsguide och kursplaner varit föremål för barn- och ungdomslitteratur tagits med i den kategorin av kurslitteraturen. Även den teoretiska litteraturen benämns olika, beroende på dess ”studiefunktion”. Åtskillnaden består i antingen (allmän) teoretisk litteratur eller didaktisk litteratur. Den första definierar vi som att den fungerar som ett litteraturvetenskapligt bidrag till litteraturstudiet, där analysmodeller och perspektiv förmedlas (såsom modeller för epikanalys eller genusperspektiv på ungdomslitteratur). Den sistnämnda har som syfte att berika skönlitteraturen med litteraturdidaktiska perspektiv, där läsning av litteratur och analys av denna behandlas utifrån olika syner på lärande.

## 6.3 Avgränsningar

Vi har valt att inte använda oss av ett vidgat litteraturbegrepp (som innefattar film, teater, etc.) utan endast utgå från de namngivna titlar som avser skönlitteratur. Detta på grund av den rådande kanondiskussionen där skönlitteratur behandlas för sig. Titlar som avser film och andra medier finns därför inte angivna i undersökningen. Vi har också utgått från de första kurserna i svenskläroinbildningen som behandlar skönlitteratur. Senare specialiseringar och valbara kurser är av denna anledning inte heller med i urvalet, då dessa kan variera i form och innehåll beroende på lärosäte och vald specialiseringsinriktning. I vissa fall förekommer det att studenterna enligt anvisning läser utdrag ur skönlitterära verk. Vi ser det inte som relevant att särskilja dessa titlar från övriga verk; texters relation till det angivna sidantalet har därmed inte tagits i beaktande. Vi undersöker heller inte *hur* litteraturen används på de olika kurserna. Vi har tagit del av litteraturlistor och annat material där vi kan se till intentioner kring hur

litteraturen är tänkt att användas. Dock kommer vi inte, genom detta material, åt hur den faktiskt används.

#### 6.4 Vetenskaplighet och tillförlitlighet

Stefan Stúkat menar att *reliabilitet* är av vikt vid ett vetenskapligt arbete. Begreppet fungerar som ett mått för hur väl ett mätinstrument fungerar i undersökning.<sup>104</sup> I denna uppsats har vi valt att främst använda oss av en kvantitativ metod för att mäta fördelningen mellan exempelvis manliga och kvinnliga författare. Denna mätning fungerar som underlag för att kunna undersöka litteraturlistorna inom svenskläro-utbildningen och vidare utföra en fördjupad analys av resultaten. Resultaten analyseras utifrån begrepp som bildning och kanon vilket är återkommande i vår undersökning. Sammanställningen anser vi har god *validitet*. Stúkat menar att en undersöknings validitet bestäms utifrån hur väl dess mätning stämmer överens med dess syfte och frågeställningar. Genom att kombinera data med teoretiska angreppssätt ämnar vi tydligare belysa uppsatsen frågeställning.

*Generaliserbarheten* i undersökningen är relativt hög, då litteraturlistorna är beständiga som offentliga dokument, formulerade och granskade av respektive lärosäte. Precis som grund- och gymnasieskolan har de högre lärosätena ett utbildningsuppdrag som utgör grund för kontinuerliga granskningar. Därför är tillförlitligheten hos dokumenten, och därmed datan insamlad utifrån dessa, god. Ändock går det bara att se tendenser då det bara är fyra lärosäten som undersöks, vilket i sig påverkar generaliseringsbarheten. (Det går det inte heller att förbise att vi som gör undersökningen är präglade av egen utbildning och bildningstanke som vi fått förmedlat från Göteborgs universitet som är det lärosäte vi studerat vid.)

---

<sup>104</sup> Staffan Stukát, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 125ff.



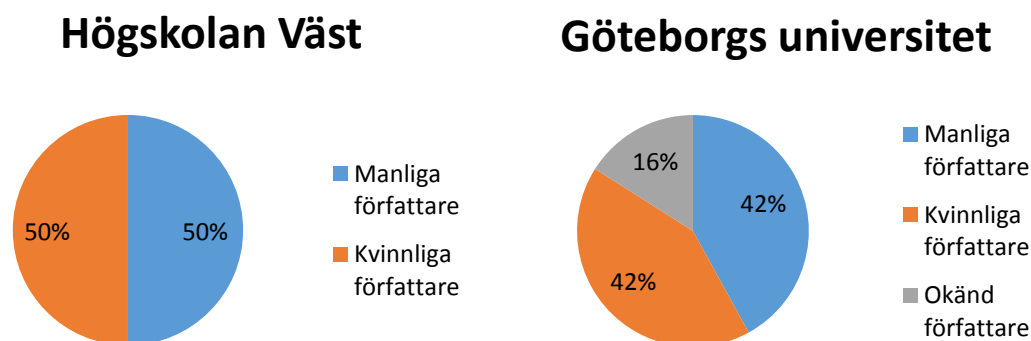
## 7. Analys av svenskläroarutbildningens litteraturlistor – finns det några säkra kort?

Analysmaterialet utgörs av sammanställningar av litteraturlistor från fyra lärosäten som bedriver utbildning för blivande lärare i svenska på gymnasienivå: Stockholms universitet, Göteborgs universitet, Högskolan Dalarna samt Högskolan Väst.<sup>105</sup> Analysen är, som tidigare nämnts, uppdelad i tre kategorier för att skapa en överskådlig överblick av det presenterade materialet: ”Litteraturvetenskapliga grunder”, ”Barn- och ungdomslitteratur” samt ”Teoretisk litteratur”.

### 7.1 Grundkurser med en litteraturvetenskaplig inriktning

Det material som har undersökts för den här delen av analysen utgår från det statistiska underlaget hämtat från litteraturlistorna för: *Litteraturvetenskapens grunder* (SU), *Berättelse och berättande i förändring* (GU), *Från Oidipus till House of Cards – dramatik i utveckling* och *Populärt berättande i skilda medier* (HD) samt delkursen *Litterära texter I. Kollektiva fiktionsvärldar* (HV). Utöver litteraturlistorna har även, där det setts nödvändigt, kurs- och delkursplaner använts för att ytterligare tyda innehållet i litteraturlistorna.

#### 7.1.1 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare



Figur 1. Figuren visar spridning mellan manliga och kvinnliga författare på kurser vid HV och GU.

Vad gäller fördelningen av manliga respektive kvinnliga författare i den litteratur som undersökts finns ingen tydlig skiljelinje mellan högskola respektive universitet. Diagrammet ovan visar att fördelningen för HV och GU är 50 %, respektive 42 % mellan könen.<sup>106</sup> Den mycket jämna fördelningen i det utrymme som ges manliga respektive kvinnliga författarskap indikerar att det finns en medvetenhet om att undervisningen ska utgå från jämställd fördelning mellan dessa kategorier.<sup>107</sup> Detta styrks också av rådande styrdokument för GU som fastslått en handlingsplan för hela verksamheten med utgångspunkt i

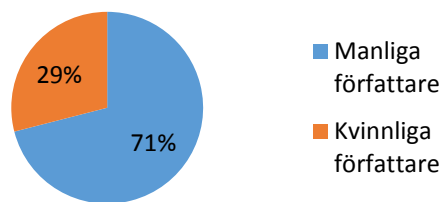
<sup>105</sup> Fortsättningsvis kommer lärosätena att refereras till som ”SU”, ”GU”, ”HD”, respektive ”HV”.

<sup>106</sup> Kategorin ”okänd” författare består av ett fåtal äldre titlar där tillräcklig information om upphovsman saknas: ”Sinbad sjöfararen” ur sagoeposet *Tusen och en natt*, *Snövit*, samt *Illiaden* och *Odysseen*. De två senare har traditionellt tillskrivits Homeros, men frågan om upphovspersonen är fortfarande omtvistad.

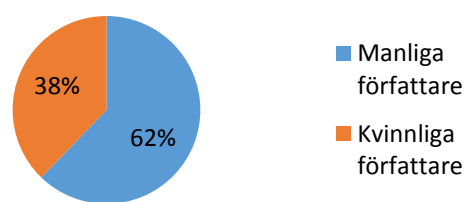
<sup>107</sup> I figur 4: ”titlar fördelade efter utgivningsland” kan vi också se att fördelningen är exakt jämt fördelad vilket ytterligare stärker uppfattningen att det skett en medveten fördelning utefter vissa givna urvalskriterier.

Diskrimineringslagen.<sup>108</sup> Enligt handlingsplanen ska ”jämställdhet och likabehandling [...] integreras i undervisning och forskning och genomsyra verksamheten i sin helhet”.<sup>109</sup> Arbetet med likabehandling inom hela verksamheten mynnar ut i en lokal handlingsplan utformad hos den undervisande institutionen.<sup>110</sup> I dokumentet som berör likabehandling inom institutionen beskrivs att den ska ”bedriva ett aktivt arbete för att främja attityder och värderingar vilka i sin tur verkar för att främja likabehandling, respekt och öppenhet. En jämn könsfördelning [vår kursivering] och lika villkor i alla delar av organisationen[...]”.<sup>111</sup> Regleringen av verksamheten som skett till följd av extern påverkan kan i sin tur kopplas till det som Lundahl argumenterar för när hon menar att kanoniseringsprocessen och själva urvalet är *förutbestämt* och en del av ett lärosätes hegemoni. Detta inkluderar även externa faktorer som inverkan på kanoniseringsprocessen.<sup>112</sup> Alltså, om vi förutsätter att ett lärosäte har en förutbestämd intention kring urval och procentuell fördelning (mellan exempelvis män och kvinnor) som de ska förhålla sig till kan innehållet i kanon inte enbart betraktas som ett uttryck för habitus. Det bör också betraktas som en del av ett lärosätes hegemoni som styrs utifrån ideal och behov inom fältet.<sup>113</sup> Enligt figur 2 ser vi att fördelningen kvinnor respektive män ges olika utrymme i litteraturlistorna i de två övriga lärarutbildningarna.

## Högskolan Dalarna



## Stockholms universitet



Figur 2. Figurerna visar spridning mellan manliga och kvinnliga författare på kurser vid HD och SU.

För SU och HD är större delen av titlarna författade av män. På HD är endast 29 % av titlarna skrivna av kvinnor och på SU 37 %. Här, menar vi, synliggörs en större obalans vilket kan kopplas till det faktum att kvinnor har haft svårt att ta plats i kanon.<sup>114</sup> Fram tills 1960-talet menar man, att nya kvalitetslitteratur och populärlitteratur. Litteraturen som innefattades av en sådan kanon ”uppfattades som klass- och könsneutral. I den äkta litteraturen talade de stora personligheterna direkt och oförfalskat till läsaren”.<sup>115</sup> Rent historiskt har litteraturhistorien en tydlig uppdelning utefter kön, vilket kan sägas gälla även för hela 1900-talet, även om

<sup>108</sup> I Diskrimineringslagen fastslås att universitet ska arbeta mot diskriminering och för lika rättigheter utifrån ”kön, könsidentitet eller könsuttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder”. Diskrimineringslagen (2008:567) § 1, [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/) [Besökt 2015-05-19].

<sup>109</sup> [http://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1521/1521256\\_policy-och-handlingsplan-f-r-j--mst--lldhet-och-likabehandling.pdf](http://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1521/1521256_policy-och-handlingsplan-f-r-j--mst--lldhet-och-likabehandling.pdf), s. 2.

<sup>110</sup> Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.

<sup>111</sup> [http://lir.gu.se/digitalAssets/1522/1522142\\_likabehandlingsplan-2015-f--rdig.pdf](http://lir.gu.se/digitalAssets/1522/1522142_likabehandlingsplan-2015-f--rdig.pdf), s. 2.

<sup>112</sup> Se Brink, 1992, s. 234.

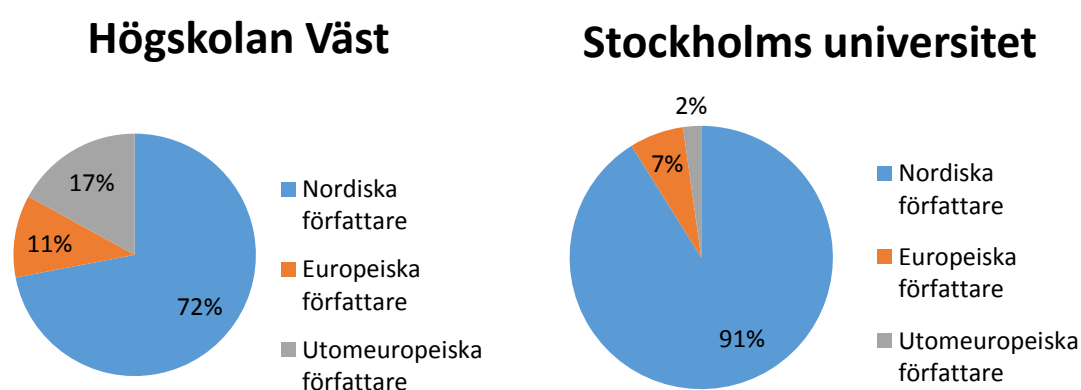
<sup>113</sup> Lundahl, 2009, s. 15ff.

<sup>114</sup> Thavenius, 1995, s. 105.

<sup>115</sup> Ibid., s. 106.

kvinnorna efterhand ges mera utrymme.<sup>116</sup> Genusvetaren, Maria Hedlin menar att: ”När män skriver böcker kallas de kort och gott litteratur. Dessa böcker antas vanligtvis spegla allmänmänskliga erfarenheter, intressanta för både kvinnor och män”.<sup>117</sup> ”Den andra” litteraturen, som brukar definieras som kvinnolitteratur, ses å andra sidan som mindre intressant för män eftersom den antas vara skriven utifrån ett kvinnligt perspektiv. I denna undersökningskategori blir det tydligt att kvinnor och män finns *lika* representerade hos GU och HV samtidigt som lärarutbildningen vid HD och SU visar på en tydlig manlig dominans. Värt att betona är också att inget lärosäte någonsin låter kvinnorna överrepresenteras i litteraturlistorna. De får som mest hälften av utrymmet, inte mer. Något som vi får anledning att komma tillbaka till i kapitel 7.2 som berör barn- och ungdomslitteratur.

### 7.1.2 Spridning av utgivningsland



Figur 3. Figuren visar spridning mellan utgivningsländer för HV och SU.

I kategorin titlar fördelade efter utgivningsland som berör litteratur från skilda delar av världen utmärker sig i synnerhet SU, där titlarna i översiktskursen *Litteraturvetenskapens grunder* till 91 % består av nordiska titlar (se figur 3). Utav dessa titlar har alla förutom två Sverige som utgivningsland. För utomeuropeiska författarskap återfinns endast ett verk i listan (av amerikanskt ursprung). Europeiska författarskap representeras av England respektive Ryssland. I kursplanen står det att delkursen avser behandla litteraturvetenskapens mål och syfte via skönlitterära texter vilka preciseras som dikter, dramer och noveller/romaner.<sup>118</sup>

För HV är motsvarande siffra för nordiska författarskap 72 % och här kan också noga poängteras att ur kategorin nordiska författare är samtliga från Sverige. Den utomnordiska representationen består av författarskap från Belgien, USA och Storbritannien. Fokus för kursen ska enligt anvisningar bestå i att lärarstudenterna ska reflektera kring litteraturens och läsarnas roller inom svenskämnet. Det står också formulerat att ett visst fokus ligger på förhållandet mellan samtida litteratur och det förflutna. Dock förekommer ingen konkret

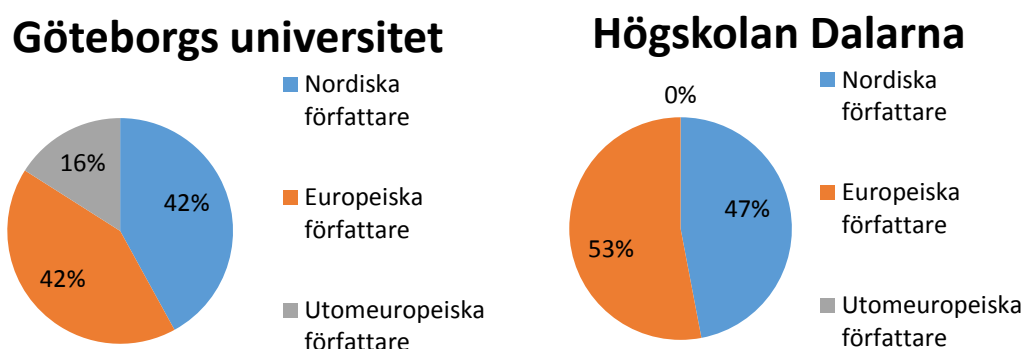
<sup>116</sup> Se t.ex Anna Williams, *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Stockholm: Gidlund, 1997.

<sup>117</sup> Maria Hedlin, *Lilla genushäftet 2.0: om genus och skolans jämställdhetsmål*. Uppdaterad och omarb. version, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Växjö: Linnéuniversitetet, 2010, s. 11.

<sup>118</sup> Se kursplan NSN110:

[http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.159975.1387288273!/menu/standard/file/kursplan\\_nsn110.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.159975.1387288273!/menu/standard/file/kursplan_nsn110.pdf), s. 2.

anvisning kring utrymmet rörande internationella verk och författarskap.<sup>119</sup> Kursbeskrivningarna erbjuder således ingen förklaring av utbudet, snarare möjliggör den ett stort tolkningsutrymme. Anmärkningsvärt för SU är att större delen av litteraturen inte är fastställd i litteraturlistan utan består av ett kompendium innehållande ett urval av noveller och lyrik. Likt tidigare nämnt, då urvalet varierar beroende på termin och undervisande lärare har vi fått just den delen av litteraturlistan mejlad till oss. Det går inte att med säkerhet veta huruvida ett snävt urval (så som skådat i figur 3) kan sägas vara ett uttryck för habitus. Det går dock att spekulera i att det lämnar stor tolkningsfrihet åt enskilda aktörer vilket kan bidra till en minskad homogenitet inom lärarutbildningen.



Figur 4. Figuren visar spridning mellan utgivningsländer för GU och HD.

I diagrammet ovan kan vi se en jämn fördelning av nordiska respektive europeiska författarskap (GU). Endast 16 % består av utomeuropeisk litteratur där två har sitt ursprung i mellanöstern och en titel härleds från USA. Urvalet motiveras dock i kursbeskrivningen för *Berättelse och berättande i förändring*. Det står angivet att delkursen syftar till att belysa ”berättelsens och berättandets skiftande uttryck och former i olika tider och kulturer”. Här ligger alltså fokus på att litteraturen ska ha en egenskap att representera olika tider och kulturer. Ytterligare förtydligande sker i formuleringen: ”med utgångspunkt i det västerländska berättandets utveckling från äldsta tid till idag” vilket till viss del motiverar urvalet.<sup>120</sup> Förhållandet nordiska författarskap och europeiska har en kvantitativt jämn fördelning och speglar den medvetenhet kring statistiskt rättvist urval som vi såg i föregående avsnitt.

I kursen *Från Oidipus till House of Cards – dramatik i utveckling* som ges på HD ska studenten ges en introduktion till litteraturvetenskap. Förmedlingen sker genom att studera det västerländska dramats utveckling.<sup>121</sup> I en närstudie av titlarna framkommer det att flertalet, 13(!) av totalt 17 titlar i den delkursen, har en koppling till specifik teoretisk litteratur som används inom utbildningen.<sup>122</sup> Vid granskning av SU:s litteraturlista framkommer att

<sup>119</sup> Se kursplan: Högskolan Väst

<sup>120</sup> Se kursplan: Göteborgs universitet

<sup>121</sup> För kursplan se: Högskolan Dalarna

<sup>122</sup> Dessa titlar utgörs av: Yvonne Leffler, (red), *Det moderna genombrottets dramer. Fem analyser* Lund: Studentlitteratur, 2004 samt Bengt Lewan (red), *Världsdramatik*. Lund, 1990-1999. Se bilaga 4

selektionen har utgått från samma läromedel i val av dramatik.<sup>123</sup> Detta innebär att lärarstudenterna ges en introduktion till en mycket begränsad del av litteraturvetenskapen eftersom endast en genre (dramatik) finns representerad i urvalet.

Thavenius menar att gymnasieskolan, i samband med en förändring i dess struktur, innebar att praktiska färdigheter och instrumentella mål skapade en uppdelning i svenskämnet utifrån en ”språklig” och en ”litterär” indelning. I gymnasieskolan såg man att förändringen inom ämnet påverkade den etablerade skolkanon där framförallt svenska (manliga) författarskap hade ett företräde. Dessutom hade urvalet funktionen att verka exkluderande mot den svenska och ”den äldre litteraturen”, vilket fick ge upp sin plats till förmån för berättande i populära medier och utländsk litteratur.<sup>124</sup> Ser vi verken sett till utgivningsland blir det tydligt att en sådan förskjutning inte har skett inom den högre utbildningen då den nordiska litteraturen har getts ett mycket stort utrymme. Externa faktorer, såsom vilka verk som översatts och den politiska regleringen, spelar rimligen också roll i ett lärosätes möjligheter till urval. Detta bör också tas i beaktande men det kan även ses i ljuset av Tesfahuney's tes om att dagens utbildningsväsende är monokulturellt och därmed exkluderande i sin art.<sup>125</sup>

### 7.1.3 Spridning av litteraturen sett till århundrade

När vi ser till spridning av de titlar som finns representerade fördelat över århundrade blir det tydligt att litteratur författad under 1900-talet ges en framträdande plats hos samtliga lärosäten. För SU, som kan sägas vara överrepresenterad sett till kvantitativ mängd titlar från 1900-talet, består en stor del av det undersökta materialet av kompendium med lyrik och noveller. Av den litteratur som ingår i kategorin 1900-tal är 74 % av titlarna författade mellan år 1900-2000. Som tidigare nämnt anges inget förtydligande, med avseende på det skönlitterära innehållet, i kursplanen. HV är en majoritet av litteraturen från 1900- och 2000-tal. I kursplanen läggs ett visst fokus på ”att ställa historiska texter i nutida belysning och nutida texter i historisk belysning”.<sup>126</sup> Vad som exakt avses med användandet av ”historiska texter” framgår inte men det är tydligt att den inte avser (klassisk) äldre litteratur. Endast två av titlarna är ur kategorin 1800-talslitteratur och den äldsta litteraturen representerad i litteraturlistan är från 1884.<sup>127</sup> HD har den största spridningen av författarskap över tid. De riktigt gamla texterna utgår från grekiska dramer.<sup>128</sup>

---

<sup>123</sup> I den mening att 76 % av litteraturen som används i kursen utgår ifrån två av de teoretiska böckerna.

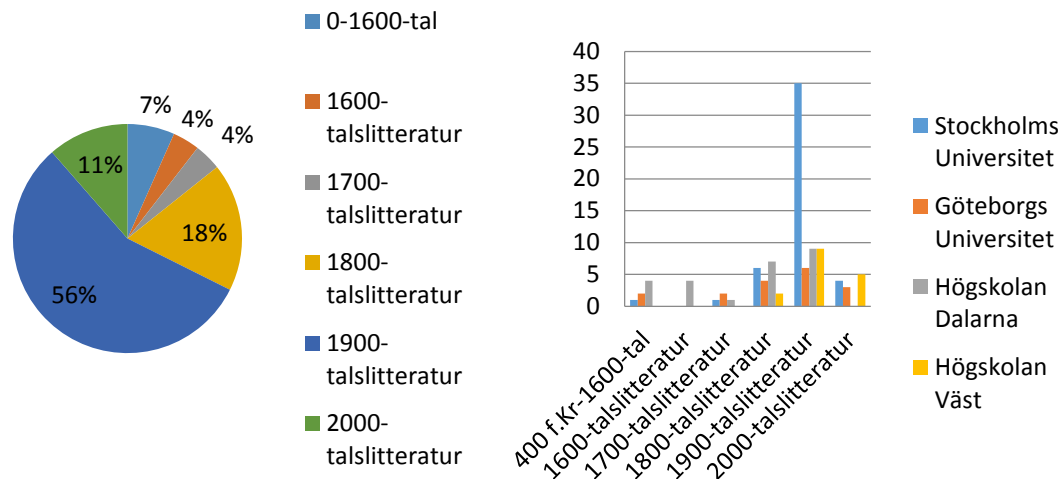
<sup>124</sup> Thavenius använder sig av benämningen ”äldre litteratur” utan vidare förtydligningar om vad som avses. I sitt sammanhang väljer vi dock att tolka det som att han med ”äldre” avser litteratur författad innan år 1800. Thavenius, 1995, s.113ff.

<sup>125</sup> Tesfahuney, 1999, s. 65ff.

<sup>126</sup> Se kursplan: Höskolan Väst s.1.

<sup>127</sup> Mark Twains *Huckleberry Finn* från 1884.

<sup>128</sup> Värt att notera för den här delen av undersökningen är att urvalskategorin 400 f.kr-1600-tal är mycket bred, eftersom vi såg en liten spridning av texter författade innan år 1600. Av praktiska skäl inkluderades de därför inom samma kvantifierbara urvalskategori.



Figur 5. Figurerna visar spridning över böcker författade under århundraden för samtliga lärosäten.

Enligt Thavenius fanns det under första delen av 1900-talet en kanon hos läroverken som bestod av svenska verk från 1700-1800-tal.<sup>129</sup> Vi kan i resultaten se att det har skett en förskjutning framåt mot mer modern litteratur men att författarskap från 1800-talet har en relativt god ställning totalt. Den äldre (litteratur före 1700-talet) kan ses som underrepresenterad. 2000-talet har en relativt god representation sett till att tidsspännet endast sträcker sig 15 år. För samtliga lärosäten finns det en stark dominans för 1900-talslitteraturen.

#### 7.1.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon

Enligt Thavenius tenderar varje litterär kanon ”att vara snäv och sluten [...]. Vilka litterära värden som än är inblandade i kanonbildningen så är den bestämd av underliggande sociala intressen”.<sup>130</sup> En kanon kan därmed karaktäriseras, menar han, av vad som *inte* ingår i den.<sup>131</sup> Utifrån resultat i vår undersökning kan vi tyda att själva urvalet utgår ifrån lärarens eller andra aktörers habitus, men också extern påverkan från (framförallt) politiska fält. Vi finner ingen tydlig åtskillnad mellan universitet respektive högskola. Däremot finns det en tydlig motsättning mellan (framförallt) universitetens val av (inofficiell) kanon och de bildningsideal den för med sig. I motsättningarna går det att notera en tydlig skiljelinje, vilket kan tolkas som ett uttryck för det som Thavenius och Bourdieu m.fl. beskriver som strider mellan fält. Den ”icke erkända bildningen”, dit många av de verk som inte räknas till klassiker hör, konkurrerar mot den litteratur som kan ses som kanoniserad. Thavenius menar att: ”Intresset för kanon försvinner inte bara för att man konstaterar att det finns mer än en kanon. Man behöver inte heller förneka att många litterära verk kan behålla sin aktualitet inom en kulturkrets. De brukar utnämnas till klassiker”.<sup>132</sup> Bloom, som är förespråkare av den västerländska kanon, menar att ”varje kanon, också en motkanon av allra senaste modell, är elitistisk och eftersom ingen världslig kanon någonsin slås igen är det som nu hälsas som ett välbehövligt ’öppnande av kanon’ ett fullständigt opåkallat företag”.<sup>133</sup> Modernare litteratur,

<sup>129</sup> Thavenius, 1995, s. 105.

<sup>130</sup> Ibid., s. 126.

<sup>131</sup> Ibid., s. 105f.

<sup>132</sup> Ibid., s. 134.

<sup>133</sup> Bloom, 2000, s. 52.

som tidigare haft svårt att ta plats i den västerländska kanon, ges ett stort utrymme inom de kurser som vi har undersökt. Om vi ska försöka oss på att formulera en generaliserbar kanon, framgår det på ett tydligt sätt att i kanoniseringsprocessen så utgår lärosätena från preferenser där det kanoniska verket är författad av en nordisk man verksam under tidsspannet år 1900-2000. Detta strider mot gängse uppfattningar om den kanoniserade litteraturen och den upplysningstanke som har färgat kanoniseringsprocessen Om kanon kan definieras utifrån vad som inte ingår i den, visar dessa lärosätens listor på att ett litterärt verk tillhörande en kanon troligtvis inte är författad av en kvinna, verksam utanför Europa under åren 1600-1800.

Skolans uppdrag som förmedlare av kulturellt kapital tydliggörs bland annat i kursplanens formulering där tyngdpunkt ligger i förmedlingen av såväl svenska som internationella ”centrala verk och författarskap”.<sup>134</sup> Bland författarskap som framstår som centrala (i den mening att de förekommer på flera av lärosätenas litteraturlistor) återfinns bland de svenska författarskapen Hjalmar Söderberg med tre titlar (SU2, GU1 1), Jens Lapidus tre (HV2, SU1), Ninni Holmqvist tre (SU, GU, HV) varav verket ”Kostym” förekommer på två av tre listor samt Leiva A Wengers ”Elixir” som läses av studenter på två lärosäten (HV, SU). Av centrala författarskap och verk av internationell karaktär återfinns Shakespeare tre gånger (HD2, SU1).<sup>135</sup> Shakespeares Hamlet som finns representerat omnämns av Bloom i *Den västerländska kanon*. Bloom, som är en stark förespråkare av kanon, argumenterar för att just Hamlet måste ses som det väsentligaste av verk från den väsentligaste av författare.<sup>136</sup> Bloom betonar att: ”Det är ett faktum vi helst vill glömma, men det var Shakespeare som uppfann oss, på det stora hela; lägger man till resten av kanon så var det Shakespeare som uppfann oss från början till slut”.<sup>137</sup>

## 7.2 Barn- och ungdomslitteratur

De olika delkurser som fokuserar på barn- och ungdomslitteratur och ungas läsning heter: *Ungdomslitteratur och ungdomsskildring* på SU, *Fiktions för unga – ungas läsning* på GU och *Barn- och ungdomstexter i samhällsdialog* på HD. På HV däremot läses barn- och ungdomslitteratur inom kursen *Kollektiva fiktionsvärldar*. Dock förekommer tre skönlitterära titlar där fokus ligger på barn och ungas läsning vilket framkommer vid läsning av HV:s kursguide (se bilaga 2). Eftersom dessa enligt kursguiden explicit anges som läsning för barn och unga räknas dessa med under kategorin barn- och ungdomslitteratur. Inga andra titlar från HV:s litteraturlista representeras i detta avsnitt.

### 7.2.1 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare

Spridningen mellan manliga och kvinnliga författarskap inom barn- och ungdomslitteraturkurserna på samtliga lärosäten visar på en relativt jämn fördelning. Dock representeras totalt sett fler kvinnor som (enskilda) författare i förhållande till män och utgör 49 % av författarskapen (se figur 6).

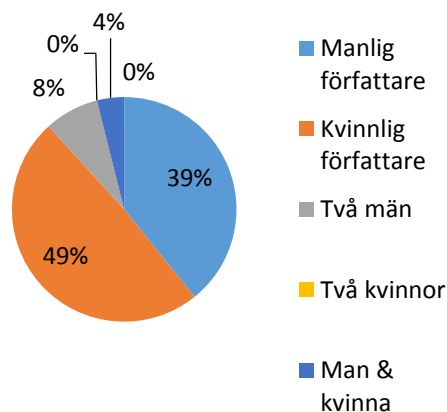
---

<sup>134</sup> Lgy11, s.161.

<sup>135</sup> Se respektive lärosätets litteraturlista för mer information och detaljer gällande titlar.

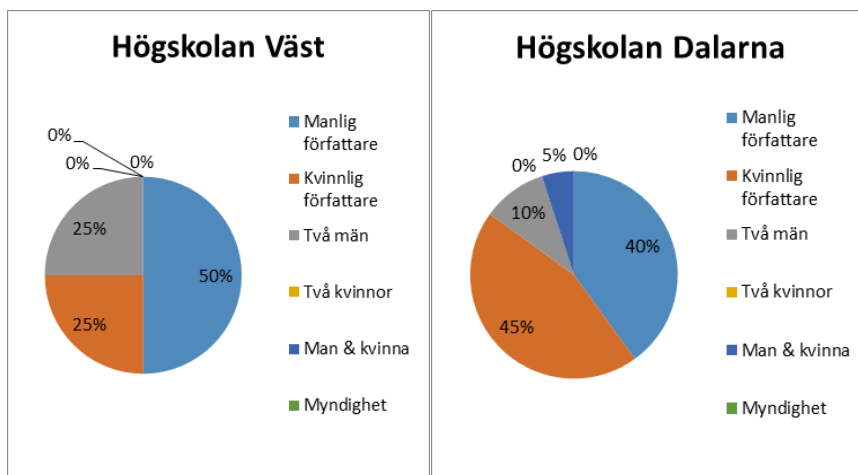
<sup>136</sup> Bloom, 2000, s. 54.

<sup>137</sup> Ibid., s. 56.



**Figur 6.** Figuren visar spridning mellan författarskap för samtliga lärosäten.

Skillnaden mellan högskolor respektive universitet är även den relativt liten men ändå märkbar. Vid enskilda författarskap är fördelningen mellan högskolor 42 % vardera för manliga och kvinnliga författarskap. Dock utgörs 12 % av två manliga författare och 4 % av manligt och kvinnligt författarskap. Således kommer manliga författarskap att representera en högre andel av läst litteratur, procentmässigt, på högskolorna (se figur 1.1, bilaga 1). Dock bör dessa siffror problematiseras då HV endast har tre verk representerade i ovanstående procentsats.<sup>138</sup> I stycke 7.1.1 visas att spridningen 50 % mellan manliga och kvinnliga författarskap totalt sett, i titlar som rör en bredare litterär domän. Genom att ta hänsyn till barn- och ungdomslitteraturen framkommer det dock att manliga författarskap representeras i majoritet, om än med små marginaler rörande författarskap och fördelningen mellan män och kvinnor totalt sett. På HD är det istället fler (enskilda) kvinnliga författarskap som representerar majoritet med 45 %, även då manliga författarskap i den totala räkningen får större utrymme på kursen (se figur 7).



**Figur 7.** Figuren visar spridningen mellan författarskap på respektive högskola (HV och HD).

<sup>138</sup> De verk som finns representerade under barn- och ungdomslitteratur och barn och ungas läsning på HV är: L. M., Montgomerys *Anne på Grönkulla*, 1908 som i undervisningsplanen redovisas under kategorin ”flick-lit”, Peter Pohls *Janne min vän*, 1985 som läses under temat ”Barn-lit” samt Yojimbo Usagis *Samuraj*, 1984 där barn och ungas perspektiv på datorspel och fiktionsberättelse ska behandlas. Övriga titlar som läses på kursen rör identiteter och går under olika teman men behandlas inte explicit under kategorin barn och ungas läsning. Därmed är ytterligare titlar ej medräknade i detta avsnitt. För vidare läsning se undervisningsplanen för HV, se bilaga 2.



På universiteten är det emellertid kvinnliga författarskap som utgör en mer tydlig majoritet. Där utgör kvinnliga författarskap 55 % procent och 37 % manliga författarskap (se figur 1.2, bilaga 1). SU har inga titlar skrivna av mer än *en* författare, där utgör kvinnliga författarskap 63 % av lästa titlar motsvarande manliga 37 %. Detta visar på en tydligare kvinnlig dominans. GU har även de en majoritet enskilda kvinnliga författarskap, 46 % motsvarande manliga 36 %, men till skillnad från SU finns fler män representerade under kategorierna ”två män” och ”man & kvinna”. Därmed blir inte majoriteten lika tydlig som på SU (se figur 1.3, bilaga 1).

Spridningen över manliga och kvinnliga författarskap kan, trots den variation som uttrycks ovan, visa på en medvetenhet och ambition hos respektive lärosäten att föra in barn- och ungdomslitteratur skriven av kvinnor såväl som män. Ur ett rent historiskt perspektiv överensstämmer dessa siffror med en ökad representation av kvinnor och lästa författarskap som skett över tid.<sup>139</sup> Dock är det vanligt att kvinnor just får ses representera en typ av litteratur som hamnar lägre ned inom en hierarkisering av litteratur, som barn- och ungdomslitteratur. Därmed kan det också förklara varför de representerar fler författarskap i dessa kurser jämfört med fördelningen i de mer allmänna litteraturvetenskapliga kurserna som representerats i kapitel 7.1. Kvinnan har länge hört till ”det andra” och likaså populärlitteraturen och barn- och ungdomslitteraturen varav den enligt Thavenius aldrig kan bli kanoniserad. Snarare kan den typ av litteratur räknas, enligt honom, som ”kult”: ”[i] kanon ingår sällan den litteratur som accepterar istället för att utmana”.<sup>140</sup> Detta kan, och bör dock problematiseras. Speciellt då man talar i termer om bildning och kanon i förhållande till läsning i skolan: ”[e]tt praktiskt skäl för många till att förändra kanon är framför allt det att en användbar kanon rimligtvis borde spegla en hel kultur, inte bara delar av den”.<sup>141</sup> Därmed är det av vikt att se till manliga och kvinnliga författarskap för att se huruvida ämneslärarutbildningens litteraturval speglar ambitionen i grund- och gymnasieskolan – att eleverna ska möta litteratur författad av kvinnor såväl som män. Av vikt är då att den litterära verktygslådan blivande lärare får med sig från svensklärarutbildningen representerar den litterära mångfald som ska behandlas och läras ut i yngre åldrar. Detta eftersom litteraturen ska ses som yrkesinstrumentell, som Persson lyfter fram i sin diskussion av legitimeringar av litteraturläsning i skolan.<sup>142</sup>

### 7.2.2 Spridning av utgivningsland

Vad gäller spridningen av utgivningsland för barn- och ungdomslitteratur på respektive högskolor och universitet visar resultatet på att en tydlig majoritet är svensk litteratur. Totalt sett utgörs 54 % av titlarna i kurserna av böcker utgivna i Sverige, 18 % är utgivna i europeiska länder (exklusive Sverige) och 28 % är utomeuropeiska.

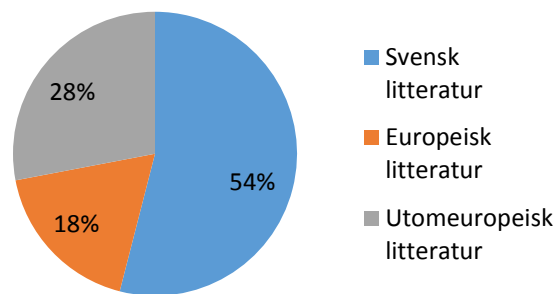
---

<sup>139</sup> För vidare läsning se: Anna Williams, ”Den kluvna litteraturhistorien”, i Åsa Arping & Anna Nordenstam (red.), *Genusvetenskapliga litteraturanalyser*. 2. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2010, s. 29ff.

<sup>140</sup> Thavenius, 1995, s. 126.

<sup>141</sup> Williams, 2010, s. 39.

<sup>142</sup> För vidare läsning se Persson 2007, s. 240ff.



*Figur 8. Figuren visar spridningen av utgivningsländer för samtliga lärosäten.*

Intressant här är att *alla* böcker som utgivits utanför Sverige och Europa är från USA (majoriteten), Australien eller Kanada. Inga andra länder finns representerade i namngivna titlar för de kurser som berör barn- och ungdomslitteratur. Detta pekar på vad Tesfahuney menar med en monokulturell skola – en skola som premierar och byggs på en västerländsk kultur där nationella intressen ses viktiga. Ett skolsystem som primärt värdesätter en västerländsk kunskapssyn framför en mångkulturell. Skolsystemet blir därmed exkluderande, vilket också kan kopplas till de resultat som redovisats ovan.<sup>143</sup>

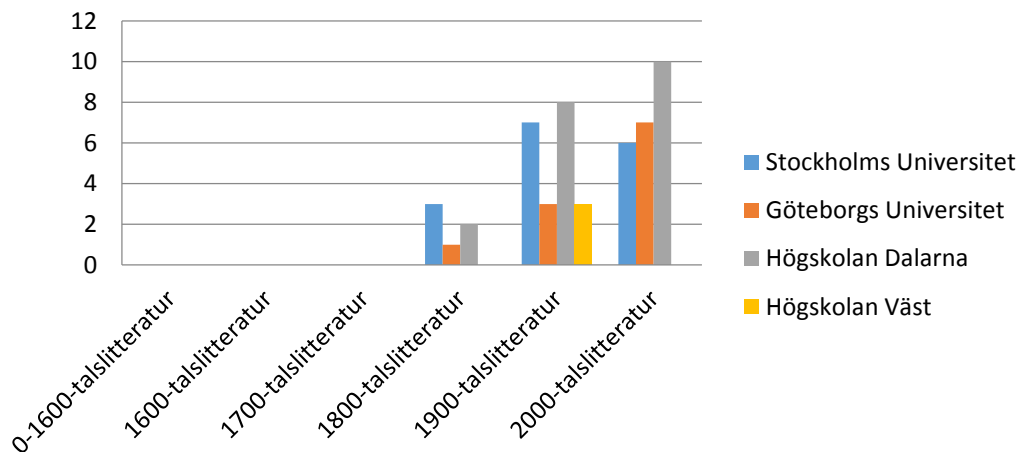
Skillnaden mellan högskolor och universitet är också av intresse. Även om svenska titlar utgör majoritet i litteraturhistoria på samtliga lärosäten är det intressant att se hur dominerande den svenska litteraturen är ur ett jämförande perspektiv. Sammanställningen av universitetens litteraturlistor visar att 45 % av litteraturen utgörs av verk som publicerats i Sverige. En sammanställning av högskolorna visar på att barn- och ungdomslitteraturen utgörs av 65 % svenska titlar (se figur 1.4, bilaga 1). Detta kan ses visa på de enskilda lärarutbildningarnas frihet i litteratururvalet, som i sin tur är styrd av habitus. Vidare synliggörs konsekvenserna av detta: ”hur vi strukturerar litteraturen säger något om hur vi värderar den. [...] Det är inte bara ett litterärt förhållningssätt, utan även ett ideologiskt som styr kanonbildningen. Klassificeringen kan således ses som ett instrument i maktfordelningsprocessen”.<sup>144</sup> Fördelning av litteratur, d.v.s. vilken (”världs”)litteratur som får representeras på utbildningen, är ojämn. Litteraturhistoria lyfter enbart, som tidigare framkommit, litteratur ur en västerländsk kontext. Detta behöver i sig inte vara ett nödvändigt ont; flera av titlarna speglar teman som syftar till att beskriva en värld utanför ett västerländskt sammanhang och en icke västerländsk syn på världen. Det som däremot är problematiskt är just att litteraturen i sig inte får representera litteratur ur ett bredare perspektiv, då man inom kurserna tar in litteratur som läses mycket redan nu i vår rådande kultur. Det kan visserligen förklara varför urvalet ser ut som det gör. Barn- och ungdomslitteraturkurserna ska behandla barn och ungas läsning, och därmed hamnar verk som är populära bland ungdomar i fokus. Det som blir problematiskt är att det kan finnas liknande titlar världen över, stora verk som genom att de inte får komma till uttryck här negligeras i det stora litterära omfånget som har en relevans ur ett bildningssammanhang.

<sup>143</sup> För vidare läsning se Tesfahuney, 1999, s. 66.

<sup>144</sup> Williams, 2010, s. 34.

### 7.2.3 Spridning av litteraturen sett till århundrade

Barn- och ungdomslitteraturen som läses inom kurserna på respektive högskolor och universitet är författade på framförallt 1900-2000-talet. SU, HD och GU har en viss spridning på litteratur i och med att några verk är författade även på 1800-talet. Undantaget utgörs av HV som enbart innehar titlar utgivna på 1900-talet (se figur 9). Detta är intressant i förhållande till HD som inte bara har flest antal titlar i litteraturlistan men också en relativt hög fördelning över århundradena i jämförelse mot universiteten över titlar och utgivningsår.

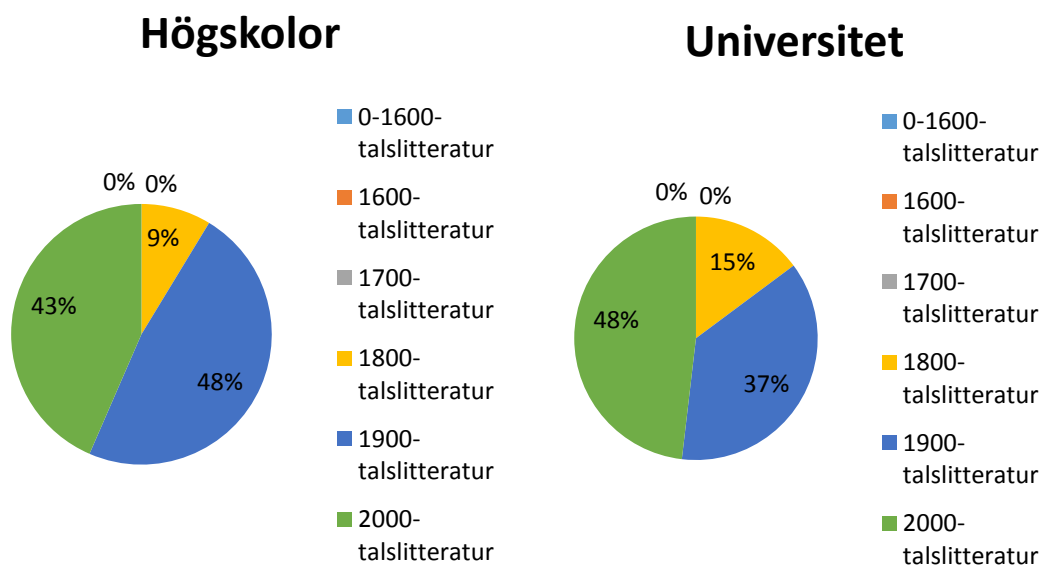


*Figur 9. Figuren visar spridning över böcker författade under århundraden för samtliga lärosäten.*

Att litteraturen som representeras ovan är fördelad som den är kan bland annat förklaras genom kursens syfte. I kursplanen för GU förklaras att den litteratur som studenterna ska möta är ”olika typer av texter och filmer, som skapats för och/eller är populära bland ungdomar”.<sup>145</sup> Med hänsyn till detta kan en urvalsprincip, dels baserad på litterär popularitet *idag*, ses som en motivering till mer sentida författad litteratur. Detta till skillnad från den litteratur som representeras i kapitel 7.1.3, där en större spridning kan skönjas. Titlar från tidigare århundraden kan istället förklaras i förhållande till en mer traditionell kanon genom att representera verk som ses viktiga i förhållande till bildning, utbildningsfält och kulturellt kapital.

Även då den tidigast utgivna litteraturen i samtliga kursen är från 1800-talet och majoriteten utgörs av 1900- och 2000-talslitteratur förekommer vissa variationer inom kurserna. I en total sammanräkning av titlar över samtliga lärosäten utgörs majoriteten av litteratur utgiven på 2000-talet, som tar upp 46 % av utrymmet i kurserna. 42 % utgörs av utgivna böcker under 1900-talet följt av 12 % från 1800-talet (se figur 1.5, bilaga 1). På HV utgörs alla titlar av verk utgivna på 1900-talet medan HD har större spridning (50 % litteratur från 2000-talet, 40 % från 1900-talet och 10 % från 1800-talet). GU har majoriteten litteratur från 2000-talet (64 %) till skillnad från SU där 1900-talslitteraturen är övervägande representerad (44 %). Dock innehar SU större andel 1800-talslitteratur, hela 19 %, till skillnad från GU:s 9 %. Totalt sett visar skillnaden mellan högskolorna och universiteten på att universiteten har fler böcker utgivna på 2000-talet och fler 1800-tals titlar totalt sett medan högskolornas litteraturval framförallt utgörs av 1900-talslitteratur (se figur 9).

<sup>145</sup>Se kursplan: Göteborgs universitet



**Figur 10.** Figurerna visar spridning över böcker författade under århundraden för HD och HV respektive SU och GU.

#### 7.2.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon

Barn- och ungdomslitteraturens status har ökat kontinuerligt alltsedan 1960-talet. Trots det existerar den inte än på likvärdiga villkor som ”vuxenlitteratur”. Under 1970-talet kom barnlitteraturen även att behandlas inom högre lärosäten och 1970 blev det ett obligatoriskt ämne för blivande svensklärare.<sup>146</sup> Relationen mellan barn- och ungdomslitteratur och litteratur skriven för en ”vuxen” publik kan förklaras i relation av maktförhållanden som utgörs av språkliga och litterära hierarkier. I förhållande till författarskap och litterära referensramar har den här typen av litteratur länge innehaft en lägre status i förhållande till annan litteratur:

Att det litterära etablissemangen länge negligerat och nedvärderat barnboken är ovedersägligt. När t.ex. vuxenförfattare också skriver för barn är det sällan som barnböckerna tas upp i presentationer av deras författarskap. Barnboken har betraktats som en i flera avseenden ’enkla’ litteratur.<sup>147</sup>

Barn- och ungdomslitteraturens lägre status bekräftas också av Thavenius syn på denna typ av litteratur. Han menar att den aldrig kan kanoniseras då den är litteratur som accepterar snarare än utmanar, som är ett av kraven för att ett verk ska kunna räknas till det ”verkliga” kulturella arvet i form av kanon.<sup>148</sup> Vissa titlar som återkommer i litteraturlistorna, och som ändå kan räknas till en mer traditionell kanon är framförallt den litteratur som kommer från 1800-talet samt vissa verk som är gemensamma för lärosätena under 1900-talet. Bland dessa finns L. M Alcotts *Unga kvinnor* (SU och GU) samt J. D Salingers *Räddaren i nöden* (SU, GU och

<sup>146</sup> Lena Kåreland, ”Barnlitteraturens utveckling i Sverige” hos *Litteraturbanken* 2008.

<http://litteraturbanken.se/#!/presentationer/specialomraden/BarnlitteraturensUtvecklingISverige.html> [Hämtad 2015-05-25] s. 8.

<sup>147</sup> Ibid.

<sup>148</sup> För vidare läsning se Thavenius, 1995, s. 126ff.

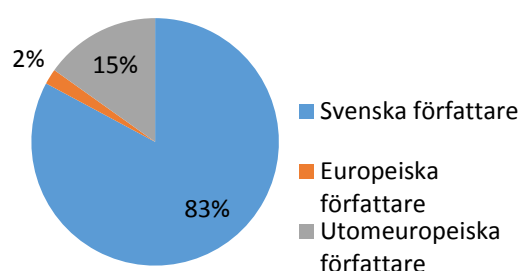
HD).<sup>149</sup> Dock förekommer även mer sentida författarskap och titlar som gemensamma mellan lärosäten. Dessa utgörs av bland annat Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* (SU) och *Jag ringer mina bröder* (GU), Mats Strandberg och Sara Elfgrén Bergmarks *Cirkeln* (GU och HD) samt Shaun Tans *Ankomsten* (SU, GU och HD). HV har titlar och författarskap som även de är gemensamma med SU, GU och HD men som inte läses renodlat som barn- och ungdomslitteratur. Bland annat läses där verk som Marjaneh Bakhitaris *Kalla det vad fan du vill* som också finns med i HD:s litteraturlista, samt gemensamma författare i form av Mark Twain (SU) och Jonas Hassen Khemiri (SU och GU).<sup>150</sup> Huruvida det rör sig om en (informell) kanon kan diskuteras, men de gemensamma titlarna och författarskapen säger oss trots allt något. Det talar om att vissa författarskap, vissa verk traderas i högre grad än andra. Likt Brink diskuterar kanon kan vi även här se en konsensus i litteraturvalet, att det är ”i huvudsak samma diktare som värderas högt och som ges stort utrymme”.<sup>151</sup> I och med att det är de olika utbildningsprogrammen som gör urvalet av verk och författare, synliggör likheterna något mer än enbart det fria litterära valet hos respektive institution.<sup>152</sup> Det element av yttre påverkan, till följd av lärosätenas obligatorium att specifikt inkludera litteratur ur kategorin barn- och ungdomslitteratur i lärarutbildningen visar på att såväl extern påverkan som habitus har en framträdande roll i kanoniseringsprocessen. Vidare uttrycker de värderingar och hierarkiseringar kring verk och författarskap.

### 7.3 Teoretisk litteratur

I denna del berörs teoretisk litteratur som används vid samtliga lärosäten. Denna litteratur har separerats från skönlitteraturen då den bidrar med metoder, analysmodeller och didaktiska perspektiv. I sammanställningen kommer vi att utgå från spridning över årtionden, då den teoretiska litteraturen inte rör sig över ett lika stort tidsspänn. Materialet indelas efter decennium: 1970-, 1980-, 1990-, 2000- och 2010-tal, istället efter århundrande.<sup>153</sup>

#### 7.3.1 Spridning av utgivningsland

Vid samtliga lärosäten är majoriteten av den teoretiska litteraturen författad av svenska skribenter.



**Figur 11.** Figuren visar spridning av utgivningsländer för samtliga lärosäten.

<sup>149</sup> I SU:s litteraturlista förekommer vidare titlar som Mark Twains *Tom Sawyers äventyr*, Conan Arthur Doyle's *Baskervilles hund* och Joseph Sheridan Le Fanus *Carmilla* samt HD:s litteraturlista som uppvisar titlar som *Flugornas herre* av William Goldin samt verk av H.C Andersen och bröderna Grimm.

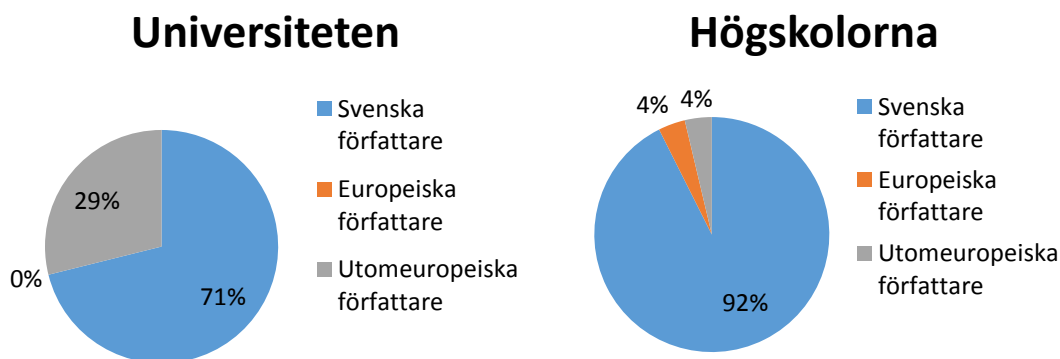
<sup>150</sup> För vidare information, se kursplaner och -material för respektive lärosäte.

<sup>151</sup> Brink, 1992, s. 230.

<sup>152</sup> Martinsson, 2004, s. 78.

<sup>153</sup> Det finns även litteratur listad som ”ej angiven”, då utgivningsår inte är angivet eller inte går att finna utifrån litteraturanvisning.

I jämförelse mellan de två universiteterna och de två högskolorna framträder en skillnad. Universiteterna använder sig av fler utomeuropeiska författarskap, medan högskolorna har fört in fler europeiska författarskap än svenska på sina litteraturlistor. Dock kommer båda dessa internationella författarskap från främst anglosaxiska länder, såsom England, Kanada och USA.<sup>154</sup>



Figur 12. Figureerna visar spridning av utgivningsländer för SU och GU respektive HD och HV.

Detta intresse i att försätta teoretiska litteraturen i en huvudsakligen svensk kontext kan tolkas som lärosätenas tonvikt vid att det man ska undervisa i och om bör kunna appliceras på den kultur och det samhälle man främst kommer verka och använda kunskaperna inom. Därmed kan urvalet av teoretisk litteratur även sättas i relation till Bourdieu som menar att beroende på vårt habitus så positionerar vi oss på olika sociala fält.<sup>155</sup> Lärarutbildningarna förmedlar en viss typ av teoretisk litteratur som (till viss del) styrs utifrån samhällelig kontext och aktuella pedagogiska strömningar applicerbara på en yrkesinstrumentell skola (grund- och gymnasieskola). I likhet med tidigare avsnitt stärker analysen av den teoretiska delen av kurslitteraturen även Tesfahuney's tes om den monokulturella utbildningen. Även Julia Willén menar att utbildningen idag är eurocentrerad. Enligt Willén är den europeiska kanon som figurerar inom akademien ett exempel på en *logocentrisk diskurs*: ”det vill säga den diskurs som sätter *logos*, förnuftet, i centrum – som styr vad vi ser som rationellt, vetenskapligt och framförallt avancerat tänkande”.<sup>156</sup>

En eurocentrerad kanon kan inte enbart fördömas. Precis som flera didaktiker menar att man som pedagog bör utgå från elevens verklighet och kontext, så utgår den teoretiska litteraturen som används från en västerländsk forskartradition, vilket är den närmsta och mest bekanta inom en västerländsk utbildningskontext. Samtidigt kan det vara problematiskt att inte införa fler teoretiska resurser än de som finns inom den redan bekanta västerländska diskursen. I kursplanen för delkurs ett i litteraturkursen vid HD står formulerat att studenten ska kunna ”göra didaktiska ställningstaganden i relation till skolans centrala mål och styrdokument”.<sup>157</sup> Ett av skolans centrala mål är att säkerställa att alla elever har ”kunskaper om och insikt i

<sup>154</sup> Se respektive lärosätes litteraturlista för mer information.

<sup>155</sup> Bourdieu, 1993, s. 6.

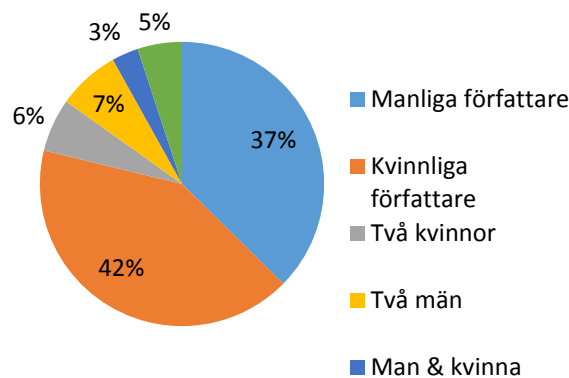
<sup>156</sup> Julia Willén, ”Vad är en källtext?: Eurocentrism och vittnesbörd om källtext” i Katarina Leppänen & Mikela Lundahl (red.). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund, 2009, s. 52.

<sup>157</sup> Se kursplan: Högskolan Dalarna

centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet”<sup>158</sup> samt att lärare ska ”informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på föreställningar om kön och på social eller kulturell bakgrund”.<sup>159</sup> Även på högre utbildningsnivå framhävs detta som viktigt; enligt 5 § i Högskolelagen ska universitet och högskolor aktivt arbeta med att ”främja förståelsen för andra länder och för internationella förhållanden”.<sup>160</sup> Därmed kan fler teoretiska perspektiv på lärande och ämnesdidaktik, än de traditionellt västerländska, vara gynnsamma för att bidra till en större bredd hos framtida lärare. Framförallt kan det fungera som ett komplement till det redan kända, vilket möjliggör för att lättare reflektera kring och problematisera lärande.

### 7.3.2 Spridning mellan manliga och kvinnliga författare

Något som bryter mot tesen om att kanon oftast är formad utifrån ett manligt företräde är att samtliga lärosäten använder sig av en (någorlunda) jämn fördelning mellan män och kvinnor i sina kurser.



*Figur 13. Figuren visar spridning av författarskap för samtliga lärosäten.*

Mellan lärosätena är det ingen markant skillnad gällande fördelningen mellan manliga och kvinnliga författare. Ett lärosäte som möjligtvis kan sägas avvika är SU där fördelningen är 54 % kvinnliga författare respektive 31 % manliga.<sup>161</sup>

I likhet med tidigare analyskapitel visar siffrorna sammantaget på en indikation om att samtliga lärosäten i denna undersökning ämnar ha en jämn fördelning mellan kvinnliga och manliga röster i den litteraturdidaktiska och -teoretiska diskursen. Detta indikerar på en god medvetenhet om vikten av att ha ett jämställt förhållningssätt i undervisningen, vilket även är ett krav på dagens lärare då man ska ”se till att undervisningen till innehåll och upplägg präglas av ett jämställdhetsperspektiv”.<sup>162</sup> Samtidigt kan orsak till varför fördelningen ser ut som den gör ha att göra med mängden barn- och ungdomslitteratur som den teoretiska

<sup>158</sup> Lgy11, s. 10.

<sup>159</sup> Lgy11, s. 14.

<sup>160</sup> Högskolelag (1992:1434). [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/) [Besökt 2015-05-19.]

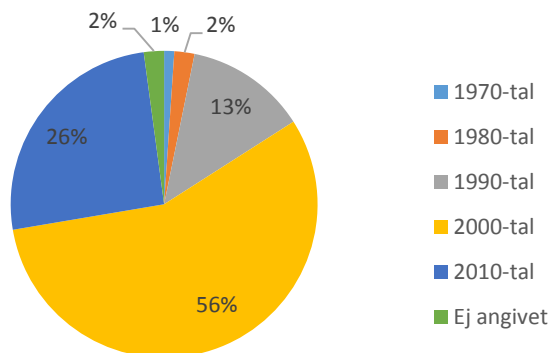
<sup>161</sup> Se bilaga 1, figur 1.7 för ytterligare detaljer.

<sup>162</sup> Lgy11, s. 10.

litteraturen är kopplad till. Även denna teoretiska litteratur är, liksom barn- och ungdomslitteraturen, författad av främst kvinnor.

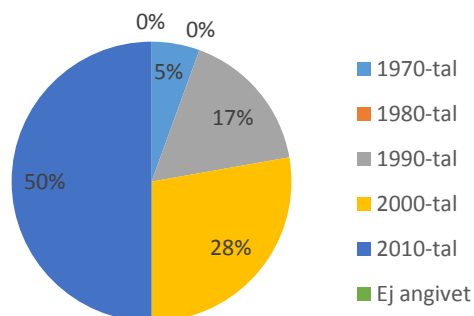
### 7.3.3 Spridning av litteratur sett till årtionde

Utgivningsspannet för den teoretiska litteraturen är 1975-2014. Litteraturen består av såväl fristående artiklar och artiklar i antologier som hela verk. Sett till utgivningsår är majoriteten av litteraturen utgiven på 2000-talet, visat i figuren nedan.



**Figur 14.** Figuren visar spridning av utgivningsår, sett till årtioende, för samtliga lärosäten.

Ett lärosäte som skiljer sig i sitt litteratururval är GU, där mängden litteratur på 2010-talet är 50 %. Denna siffra beror dels på en återkommande användning av de nya styrdokumenterna och läroplanerna i skolan, men också av nyttillkommen didaktisk forskning.



**Figur 15.** Figuren visar spridning av utgivningsår, sett till årtioende, för GU.

Att den teoretiska litteraturen är hämtad från en samtida vetenskaplig kontext kan visa indikationer på att lärosätena värderar vikten av att lärarutbildningen ska präglas av aktualitet. Bland annat nämner flertalet kursplaner hur delkurser som behandlar barn- och ungdomslitteratur arbetar med barn och ungas olika samtida textvärldar (såsom musik, film och datorspel). Detta förutsätter att man arbetar med metoder och analysmodeller förankrade i den moderna digitala eran. Detta synliggörs genom användandet av litteratur som Stefan Lundström och Christina Olin-Schellers artikel "Narrativ kompetens – En förutsättning i multimodala textuniversum?" (2010) och Henry Jenkins *Konvergenskulturen: Där nya och gamla medier möts* (2008).



### 7.3.4 Konstruktionen av en (inofficiell) kanon

Vid genomgång av lärosätenas litteraturlistor har vi funnit att några författare och specifika teoretiska verk är vanligt förekommande, och därmed indikeras vara centrala. Ett exempel på detta är Ann Boglind och Anna Nordenstams *Från fabler till manga* (2010) som förekommer hos tre av fyra lärosäten. Även titlar av litteraturdidaktiker och -forskare som framstår som centrala är Staffan Bergsten, Gunilla Molloy och Magnus Persson som förekommer på flertalet litteraturlistor.<sup>163</sup> I Maria Ulfgarads studie framkom, som nämnts i kapitel 5, att vissa didaktiska verk är vanligt förekommande på svenskläraryrkesutbildningen. Hon pekar på att det finns ett ”relativt stort och varierat utbud av tänkbar litteratur”, men detta till trots väljs samma böcker.<sup>164</sup> I likhet med Ulfgarads studie har vi funnit att det finns återkommande verk och författarskap. Samtidigt är det en intressant spridning vad gäller teoretisk litteratur. Vid en närläsning av litteraturlistorna framkommer att olika perspektiv läggs på litteraturen vid olika lärosäten, såsom genusanalys och intersektionalitet. Detta visar på bredden av teoretiska litterära angreppssätt som framtidens svensklärare får med sig ut i yrkeslivet, och även på hur olika syner på litteraturens och litteraturundervisningens funktion. Sven-Eric Liedman framhäver att det humanistiska studiet inte är lika fixerad i sin utformning som exempelvis naturvetenskapen, då fokus för studiet är människan och mänskliga relationer.<sup>165</sup> Därmed kan variationen i urval av teoretisk litteratur mellan de olika lärosätena förklaras av olika humanistisk syn, och därmed olika habitus som styrande faktor för urval av teoretisk kanon.

Ulfgard lyfter fram den påverkan som teoretisk litteratur har för framtida lärares pedagogiska verksamhet. I hennes studie framhävde studenter hur de ofta vände sig till exempelvis didaktisk litteratur som använts under utbildningen för att få undervisningsidéer eller nya infallsvinklar på befintlig planering. Särskilt viktig blev den för studenter om det var verklighetsförankrad litteratur med konkret beskriven undervisningsmetodik.<sup>166</sup> I sitt första möte med det litteraturteoretiska- och didaktiska studiet befinner sig studenter i en beroendeställning gentemot lärarutbildare. Därmed innehar lärarutbildarna en tydlig maktposition när det kommer till utformandet av framtida lärares pedagogiska verksamhet.

Som verksamma inom den akademiska verksamheten, präglad av forskning och ”bildningsutveckling”, förväntas utbildare bedriva utbildning ”så att det finns ett nära samband mellan forskning och utbildning”.<sup>167</sup> Verksamheten ska också värna om ”vetenskapens trovärdighet och god[a] forskningssed”.<sup>168</sup> I kontrast till detta kan gymnasieskolans utbildningsuppdrag ställas. Där formuleras att den svenska skolans verksamhet ”ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.<sup>169</sup> Läraren ska därför ”tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaperna ska användas”.<sup>170</sup> Dock problematiseras begreppet *kunskap* och närvaron av flera kunskapskällor i följande citat:

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

<sup>163</sup> Se respektive lärosätes litteraturlista för mer information.

<sup>164</sup> Ulfgard, 2009, s. 146.

<sup>165</sup> Liedman, 2011, s. 178ff.

<sup>166</sup> Ulfgard, 2009, s. 147.

<sup>167</sup> Högskolelag (1992:1434), 3 §.

<sup>168</sup> Högskolelag (1992:1434), 3 a §.

<sup>169</sup> Lgy11, s. 5.

<sup>170</sup> Ibid., s. 10.

sådan diskussion. Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.<sup>171</sup>

Samtidigt som läraren ska visa på vilka vetenskapliga grunder som undervisningen vilar på så ska läraren ta i beaktande den utveckling och forskning som sker inom det egna ämnet, men även inom pedagogiken i stort. Att därför undersöka vilken vetenskaplig grund som svensklärodbildningen vilar på är därför ytterst relevant för att försöka synliggöra vilka kunskapsvärderingar och perspektiv som blivande lärare får med sig. Skolans verksamhet formuleras uttryckligen i styrdokumentet att den ska vara likvärdig för alla elever, oavsett var i Sverige man går i skola. Följaktligen bör en liknande kunskaps- och bildningsdiskussion, som den som bör ske inom grund- och gymnasieskola, ske inom den akademiska världen. Den bör särskilt förekomma på lärarutbildningen där man som blivande kunskapsförmedlare bör kunna se nyanser inom kunskaps- och bildningsbegreppet.

---

<sup>171</sup> Lgy11, s. 10.

## 8. Slutdiskussion

Även om skolan inte har implementerat en officiell kanon, då ingen sådan kanon existerar, inom utbildningsväsendet visar vår undersökning, med avseende på frekvens och spridning, att det går att skönja förekomsten av en inofficiell sådan. Därmed kan sägas att lärarutbildningens (inofficiella) kanonbildning tenderar att tradera vissa ”säkra kort” i form av litteratur som bör läsas av blivande lärare. I vår undersökning är det framförallt nordiska, manliga författarskap som rent kvantitativt ges ett stort utrymme i kurserna med litteraturvetenskapligt fokus. De författarskap som kan betraktas som ”centrala” består av Hjalmar Söderberg, Jens Lapidus och Ninni Holmqvist där hennes novell ”Kostym” och Leiva A Wengers ”Elixir” framstår som centrala verk i undersökningen. Av internationella verk har Shakespeares författarskap en stark ställning. I skönlitteratur som riktar sig mot barn och ungas läsande förekommer en relativt jämn fördelning, totalt sett, mellan manliga och kvinnliga författarskap. Kvinnorna utgör en dock mindre majoritet räknat till enskilt författarskap. Inom dessa kurser traderas de nordiska, framförallt de svenska verken. Centrala verk och författarskap utgörs av L. M Alcott, J. D Salinger, Mark Twain, Jonas Hassen Khemiri, Marjaneh Bakhtari samt Mats Strandberg och Sara Elfgrén Bergmarks *Cirkeln* och Shaun Tans *Ankomsten*. Av den teoretiska litteraturen är det framförallt Ann Boglind och Anna Nordenstams *Från fabler till manga* som framstår som central inom utbildningen. Forskare som förekommer frekvent på flertalet litteraturlistor är Staffan Bergsten, Gunilla Molloy och Magnus Persson. Urvalet skapar en bild av den vetenskapliga grund som litteraturdidaktiken vilar på. En fördjupning i hur den teoretiska litteraturen används inom undervisningen hade varit fruktbar för att vidare utröna konsekvenserna som specifika teoretiska och metodiska grundval bär med sig och hur detta präglar lärarstudentens syn på litteratur och litteraturläsningens funktion.

Vår fallstudie berör ett mycket begränsat material vilket påverkar generaliserbarheten av våra resultat. Undersökningen visar likväl på vissa gemensamma drag och synliggör därmed en hierarkisering av ”rätt litteratur” inom lärarutbildningen. Därmed kan vissa tendenser skönjas. De verk som framträder som centrala i vår analys skiljer sig åt från gängse bildningsnormer där kanon traditionellt förknippats med litteratur inom kategorin ”klassiker”. Detta kan ses i anknytning till det som Burman och Sundgren skriver om, att man inom den högre utbildningen betraktar bildningen som en motvikt till den ensidigt nyttoinriktade kunskapsförmedlingen.<sup>172</sup>

Som vi tidigare diskuterat, hävdar Persson att den litteratur som förmedlas inom lärarutbildningen speglar en yrkesinstrumentell användningsfunktion. Vi menar dock att denna funktion inte genomsyrar verksamheten i sin helhet eftersom urvalet i vår undersökning indikerar att textval inte nödvändigtvis svarar mot de förmågor och kunskaper som efterfrågas inom grund- och gymnasieskola. Detta yttrar sig i vår analys bland annat genom hur vi kan se att ett tolkningsföreträdare ges åt vissa verk, tidsperioder och författarskap. Vi kan också tolka urvalet som en följd av ett lärosätes hegemoni där reglering av att verksamheten sker som en anpassning mot ideal och behov inom fältet.<sup>173</sup>

För Bourdieu, handlar utbildningssystemets ideologiska funktion rent krasst om att bevara och legitimera den redan etablerade ordningen. Han menar att det döljer sin övergripande funktion

---

<sup>172</sup> Burman & Sundgren, 2011, s. 11.

<sup>173</sup> För exempel se analys i kapitel 7.1.1 där det visas på hur extern påverkan haft en påverkan för fördelningen mellan manliga och kvinnliga författarskap.

som består i att reproducera det kulturella kapitalet mellan klasserna.<sup>174</sup> Detta kan också tolkas inom ramen för Tesfahuney's syn på skolsystemets utformning som han menar baseras på en ”vit, manlig och västerländsk överordning”.<sup>175</sup> Detta menar vi, synliggörs i det undersökta materialet i och med att kurslitteraturen framför allt är sådan som kan innefattas i en västerländsk kontext. Bourdieu talar även om ett kulturellt berövande för de lägre klasserna som ges en naturlig plats för reproduktion genom utbildningsväsendet vilket vi tolkar som en av de möjliga konsekvenserna som en snäv kanon kan medföra.<sup>176</sup> Skolans uppdrag som förmedlare av det kulturella kapitalet tydliggörs bland annat i kursplanerna (för svenska på grund- och gymnasieskolan). I den anges att elever i undervisningen ska ges ”[k]unskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”.<sup>177</sup> Detta menar vi kan visa på komplexiteten i förhållandet bildning och kanon och att det än idag existerar en tanke kring att viss litteratur bör läsas ur ett bildningssammanhang. Detta då benämningen ”centrala” indikerar en form av rätt kunskap, en bildning. Således visar detta på sammanfaller mellan bildning och att ha läst ”rätt” typ av litteratur som även Martinsson framhåller i sin studie.<sup>178</sup>

Leppänen och Lundahl framhåller att ”[f]örhållandet mellan kanon och universitetsutbildning är både en praktisk och en utbildningspolitisk fråga. Hur vi väljer att förhålla oss till kanon, och de krav som finns på ett öppnande eller en revision av de västerländska kanoniska texterna, påverkar dels vad vi kan undervisa om, men också vad vi kan forska om”.<sup>179</sup> Likt Ulfgard uttrycker det menar vi att det är viktigt att reflektera över lärarutbildningens litteraturval ”[e]ftersom det ingår i lärarutbildningens uppdrag att hantera likheter och olikheter och skilda perspektiv och att utveckla de blivande lärarnas ämnesdidaktiska kompetens, är det angeläget att kurslitteraturen problematiseras och inte oreflekterat brukas som handledningar”.<sup>180</sup> Litteraturvalet speglar inte bara en yrkeslegitimering då urvalet inte svarar mot den litterära bredd som styrdokumentet reglerar, och arbetsmarknaden därmed kräver av blivande svensklärare. Vår undersökning visar istället på ett monokulturellt bildningsideal som rör sig utanför Perssons begreppsanvändning vilket också talar emot Liedmans syn på att kunskapen idag framförallt formas utifrån arbetsmarknades behov: ”Ingen ska behöva lära sig något i onödan. Ingen ska lära sig för mycket. Kunskap ska finnas just in time”.<sup>181</sup> Visserligen kan vi se yrkesinstrumentella drag i val av kurslitteratur, framförallt i det som framhålls i kursplaner på de olika läroprogrammen, men trots det förekommer en hierarkisering inom valet av kurslitteratur.

Även då lärosätenas kurslitteratur uppvisar viss variation, indikerar litteraturlistorna att det ”regelbundet väljs samma böcker”, och att vissa författarskap traderas i högre grad.<sup>182</sup> Ändå går det att tyda vissa tendenser utifrån de verk som *inte* är gemensamma för de olika lärosätena, att en möjlig revision av Blooms västerländska kanon är pågående, särskilt när det

---

<sup>174</sup> Bourdieu, Pierre. ”Utbildningssystemets ideologiska funktion”, i Berner, Boel & Bourdieu, Pierre (red.), *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildnings sociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. 1977, s. 62.

<sup>175</sup> Tesfahuney, 1999, s. 66.

<sup>176</sup> Bourdieu, 1977, s. 76

<sup>177</sup> Lgy11, s. 161.

<sup>178</sup> För vidare läsning se Martinsson, 2004, s. 11.

<sup>179</sup> Katarina Leppänen och Mikaela Lundahl, ”Inledning” i Katarina Leppänen & Mikaela Lundahl (red.), *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund, 2009, s. 8.

<sup>180</sup> Ulfgard, 2009, s. 162.

<sup>181</sup> Liedman, 2011, s. 20.

<sup>182</sup> Ulfgard, 2009, s. 146.

kommer till barn- och ungdomslitteraturkurserna. Närvaron av flera olika textvärldar, såsom litteratur, film och dataspel, som betonas i kurs- och ämnesplaner för grund- och gymnasieskolan, visar på att synen på litteraturundervisning breddas. Arbetet med barn och ungdomars läsning inom lärarutbildningen och förmedling av populärkultur inom skolan kan kopplas till en mer mångkulturell syn och ambition, ett breddande av litteraturbegreppet och funktionen av kanon. Trots det, som vi visat i resultaten ovan, värderas viss litteratur och vissa författarskap även inom dessa kurser högre än andra. Även då populärlitteraturen, som ofta förknippas med barn- och ungdomslitteratur, tar allt större plats inom utbildningsväsendet menar vi att det går att skönja en motstridighet häri. Thavenius hävdar, att det i takt med det moderna samhällets framväxt skapades en ökad tillgänglighet och utbud av litteratur, och därmed ”skapades också ett pedagogiskt problem. Litteraturläsningen kunde inte överlåtas åt fritiden, utan skolan måste skapa ett alternativ och en motvikt”.<sup>183</sup> Denna motvikt, menar vi, kan anas i den teoretiska litteratur som dagens blivande svensklärare får arbeta med då den erbjuder teoretiska metod- och analysverktyg. Verktyg som möjliggör att läsa det redan kända med nya perspektiv.

I undersökningen har det vidare framgått att det framförallt är den äldre litteraturen som har svårt att framstå som ”säkra kort” inom litteraturkurserna. Med äldre litteratur avses här litteratur från 1800-talet och äldre. Ett tydligt företräde ges istället åt 1900-talet i det undersökta materialet. Starkt representerad på litteraturkurserna som här granskats är också mycket av den nordiska (framförallt svenska) litteraturen. Detta talar emot Ebba Witt-Brattström, om att läroplaner inom svenskämnet skulle innebära en mångfaldskvotering på bekostnad av det svenska litteraturarvet. Helheten visar istället på mångfaldsperspektivets frånvaro i de mätbara variabler som vi har tagit hänsyn till i denna analys (fördelningen mellan kön, tid och internationella författarskap) då svensk litteratur ges stort utrymme på kurserna.

”I skolan formas människan”.<sup>184</sup> Vilken litteratur vi väljer att introducera i klassrummet bidrar till elevernas textsyn och litterära referensram. Vilken litteratur vi som studenter får möta på lärarutbildningen påverkar vår framtida yrkesgärning. Därmed är det av vikt att vi resonerar, problematiserar och ifrågasätter den litterära verktygslåda vi får med oss från vår utbildning också för att ifrågasätta oss själva i vår egen roll som lärare. Vad är det vi får förmedlat till oss och vidare blir förmedlare av? Och hur går det hand i hand med vårt uppdrag som regleras av styrdokument, kurs- och ämnesplaner? Den kanon vi kunnat skönja i denna undersökning visar på att den litteratur som framförallt är rådande (om än med vissa variationer) präglas av ett västerländskt kulturarv, litteratur författad av (framförallt) män verksamma under 1900-talet. Kanske är det dags för oss att ställa oss frågan: vad finns det mer?

---

<sup>183</sup> Thavenius, 1995, s. 103.

<sup>184</sup> Liedman, 2011, s. 21.

# Käll- och litteraturförteckning

## Källor

### Göteborgs universitet

*Kursplan*

[http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Kursplan%20LGSV10%20VT15.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Kursplan%20LGSV10%20VT15.pdf)

*Litteraturlista*

[http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Litteraturlista%20vt15.%20LGSV10.%20Gubas.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course67689/published/1431358638590/resourceId/28509626/content/UploadedResources/Litteraturlista%20vt15.%20LGSV10.%20Gubas.pdf)

### Högskolan Dalarna

*Kursplan*

<http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=LI1038>

*Litteraturlista*

(Se bilaga 4)

### Högskolan Väst

*Kursplan och litteraturlista*

[https://kubik.hv.se/print\\_courseplan.php?courseid=5144&course\\_rev\\_id=7000&lang=sv](https://kubik.hv.se/print_courseplan.php?courseid=5144&course_rev_id=7000&lang=sv)

(se bilaga 2)

### Stockholms universitet

*Svenska inom ämneslärarprogrammet*

<http://www.su.se/svefler/utbildning/v%C3%A5ra-utbildningar/1%C3%A4rarutbildning/%C3%A4mnes1%C3%A4rarprogrammet-antagen-fr-ht-11/svenska-i-inom-%C3%A4mnes1%C3%A4rarprogrammet-%C3%A5rskurs-7-9-och-gymnasieskolan-30-hp-1.28915>

*Kursplan*

[http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.159975.1387288273!/menu/standard/file/kursplan\\_nsn110.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.159975.1387288273!/menu/standard/file/kursplan_nsn110.pdf)

*Litteraturlista*

[http://www.su.se/polopoly\\_fs/1.159978.1424357962!/menu/standard/file/litt\\_NSN110\\_3.pdf](http://www.su.se/polopoly_fs/1.159978.1424357962!/menu/standard/file/litt_NSN110_3.pdf)

(se bilaga 3)

## Litteratur

Bloom, Harold (2000). *Den västerländska kanon: böcker och skola för eviga tider*. Eslöv: B. Östlings bokförlag, Symposion.

Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Univ., Diss. Uppsala: Univ., 1993.

Brink, Lars (2009). ”Skönlitteraturens väg till klassrummet. Om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning, i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 38-65). Stockholm: Liber.

Bourdieu, Pierre (1993). *The field of cultural production: essays on art and literature*. Cambridge: Polity.

- Bourdieu, Pierre (1977). "Utbildningssystemets ideologiska funktion", i Berner, Boel & Bourdieu, Pierre (red.), *Skola, ideologi och samhälle: ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Librairie Droz.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Burman, Anders & Sundgren, Per (red.) (2010). *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.
- Hammershøy, Maria Krabbe, Viking, Mette & Høvring, Erik (red.) (2006). *Kulturkanon*, 1. udg. Köpenhamn: Kulturministeriet.
- Leppänen, Katarina och Lundahl Mikaela (2009). "Inledning", i Katarina Leppänen & Mikela Lundahl (red.), *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. (s. 7-13.). Hedemora: Gidlund.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Martinsson, Bengt-Göran (2004). *Bildningens moderna former: utbildningsprogram om litteratur 1960-1979*, 1. uppl., Lund: Arkiv.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, 1. uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2011). "Kanondebatten i Sverige", i Svane, Marie-Louise, Svendsen, Erik & Per, Thomas (red.). *Litterære livliner: kanon, klassiker, litteraturbrug*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Petersson, Margareta (2009). "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? Om blivande svensklärare som läsare", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 16-37). Stockholm: Liber.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). "Monokulturell utbildning", i *Utbildning och demokrati*, 8:3, s. 65-84.

Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: B. Östlings bokförlag, Symposion, Stockholm.

Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Thorson, Staffan (2009). "Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 86-113). Stockholm: Liber.

Ulfgard, Maria (2009). "In i texten – ut i livet. Om lärarutbildningens kurslitteratur", i Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (s. 144-165). Stockholm: Liber.

Julia Willén (2009). "Vad är en källtext?: Eurocentrism och vittnesbörd om källtext", i Katarina Leppänen & Mikela Lundahl (red.). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund.

Williams, Anna (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet*. Stockholm: Gidlund.

Williams, Anna (2010). "Den kluvna litteraturhistorien", i Åsa Arping & Anna Nordenstam (red.), *Genusvetenskapliga litteraturanalyser*. (s. 29-47). Lund: Studentlitteratur.

### Internetreferenser

Cecilia Wikström, "Skapa svensk litteraturkanon" i *Sydsvenskan* 2006-07-22 [nätupplaga]. [Besökt 2015-04-23.] <http://www.sydsvenskan.se/opinion/aktuella-fragor/skapa-svensk-litteraturkanon/>

Danska Kulturministeriet, temasida om kulturkanon. [Besökt 2015-04-23.] <http://kum.dk/temaer/temaarkiv/kulturkanon/>

*Dansk litteraturs kanon: rapport fra Kanonudvalget*. (2004). Köpenhamn: Undervisningsministeriet. [http://pub.uvm.dk/2004/kanon/dansk\\_litteraturs\\_kanon.pdf](http://pub.uvm.dk/2004/kanon/dansk_litteraturs_kanon.pdf) [Hämtad 2015-04-23]

Diskrimineringslagen (2008:567). [Besökt 2015-05-19.] [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/)

Ebba Witt-Brattström, "Naiv syn på skönlitteratur" i *Dagens nyheter* 2006- 08-09 [nätupplaga]. [Besökt 2015-05-06.] <http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/naiv-syn-pa-skonlitteratur/>

Hedlin, Maria (2010). *Lilla genushäftet 2.0: om genus och skolans jämställdhetsmål*. (Uppdaterad och omarb. version). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-13490> [Hämtad 2015-05-19.]

Göran Hägglund, "Läsningen kan ge oss en gemensam grund" i *Svenska Dagbladet* 2013-06-30 [nätupplaga]. [Besökt 2015-04-23.]



[http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/lasningen-kan-ge-oss-en-gemensam-grund\\_8306028.svd](http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/lasningen-kan-ge-oss-en-gemensam-grund_8306028.svd)

Högskolelag (1992:1434). [Besökt 2015-05-19.]

[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/)

Inti Chavez Perez, ”Makthavarna måste granskas” i *Dagens Nyheter* 2006-07-31 [nätupplaga]. [Besökt 2015-05-05.] <http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/makthavarna-maste-granskas/>

Lena Kåreland, ”Barnlitteraturens utveckling i Sverige” hos *Litteraturbanken* 2008. <http://litteraturbanken.se/#!/presentationer/specialomraden/BarnlitteraturensUtvecklingISverige.html> [Hämtad 2015-05-25]

Lokal likabehandlingsplan hos institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.

[http://lir.gu.se/digitalAssets/1522/1522142\\_likabehandlingsplan-2015-f--rdig.pdf](http://lir.gu.se/digitalAssets/1522/1522142_likabehandlingsplan-2015-f--rdig.pdf) [Hämtad 2015-05-19.]

Palo, Annbritt (2008). *Litterär kanon i gymnasieläraryrket i svenska – om texturval, reproduktion, och reflekterande iscensättning*. (D-uppsats. Institutionen för språk och kultur. Luleå: Luleå tekniska universitet).

<http://pure.ltu.se/portal/sv/studentthesis/litterar-kanon-i-gymnasielarutbildningen-i-svenska%285ebc01a5-9de4-4669-a223-a52fce887f43%29.html> [Hämtad 2015-04-23.]

Policy och handlingsplan för jämställdhet och likabehandling vid Göteborgs universitet.

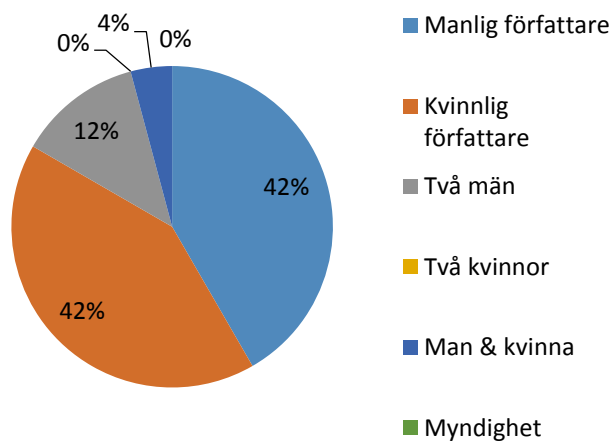
[http://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1521/1521256\\_policy-och-handlingsplan-f--r-j--mst--lldhet-och-likabehandling.pdf](http://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1521/1521256_policy-och-handlingsplan-f--r-j--mst--lldhet-och-likabehandling.pdf) [Hämtad 2015-05-19.]

Sverigedemokraternas hemsida, information om profilfrågor. [Besökt 2015-04-23.]

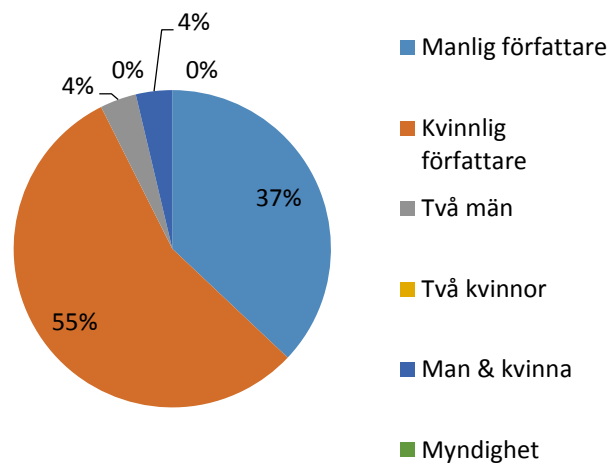
<http://sverigedemokraterna.se/var-politik/>

## Bilaga 1

### Diagram

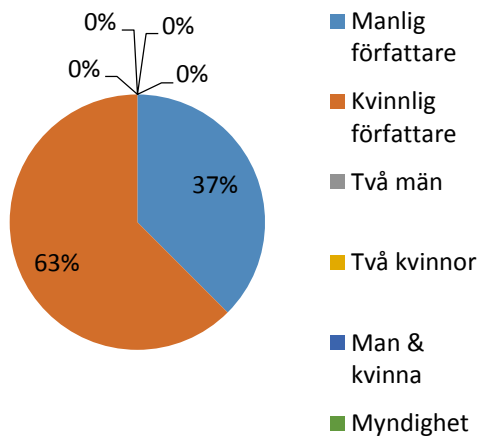


**Figur 1.1.** Figuren visar spridningen, för barn- och ungdomslitteraturen, mellan manliga och kvinnliga författarskap totalt sett på högskolorna (HD och HV).

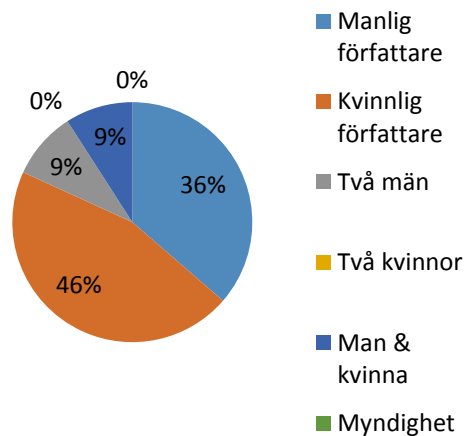


**Figur 1.2.** Figuren visar spridningen, för barn- och ungdomslitteraturen, mellan manliga och kvinnliga författarskap totalt sett på universiteten (SU och GU).

## Stockholms universitet

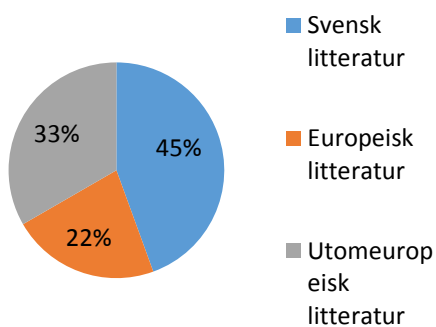


## Göteborgs universitet

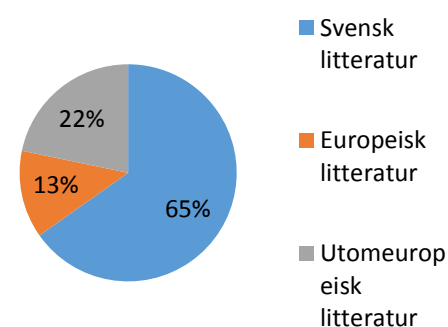


**Figur 1.3.** Figuren visar spridningen, för barn- och ungdomslitteraturen, mellan manliga och kvinnliga författarskap på respektive universitet (SU och GU).

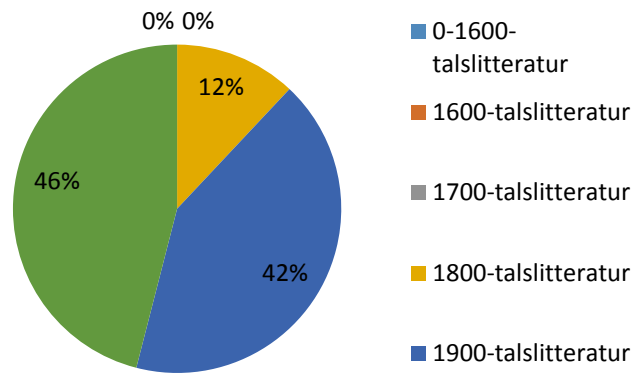
## Universitet



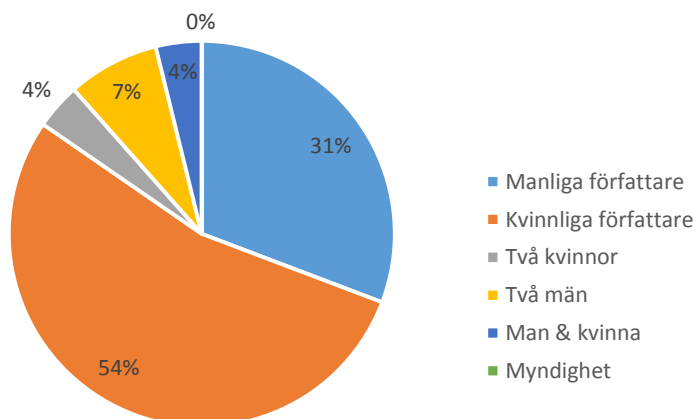
## Högskolor



**Figur 1.4.** Figuren visar på spridning, för barn- och ungdomslitteraturen, av utgivningsländer på SU och GU, samt HD och HV.



**Figur 1.5.** Figuren visar total spridning, för barn- och ungdomslitteraturen, av utgivningsår över århundraden på samtliga lärosäten (SU, GU, HD och HV).



**Figur 1.6.** Figuren visar spridning, för den teoretiska litteraturen, mellan manliga och kvinnliga författarskap på SU.

## Bilaga 2

Undervisningsplan för SLT200, Högskolan Väst

### Svenska för ämneslärare: Litterära texter I

Kollektiva fiktionsvärldar

SLT200, 15 högskolepoäng

Ansvarig lärare: Olle Widhe

Undervisningsplan



### TEMA: Identiteter

I kursen behandlas litteraturens betydelse inom svenskämnet med tyngdpunkt på läsande i olika sammanhang. Kursen inkluderar litteratur, litteraturläsning och litteraturredaktik utifrån de perspektiv som anges i kursplanen. HT2014 är temat "Identiteter". Genom kursen fokuseras med andra ord identitetsskapande och litteratur ur olika perspektiv. Arbetet med kursens examinationer sker löpande under kursens gång.

### Schema och läsanvisningar

#### V36. Tisdag 2 september, kl 9.15–12.00, sal H406

Kursintroduktion. Kursupplägg och examinationsformer. Gruppindelning (ca 4 personer i varje grupp). Läsövning.

#### Litteratur:

Benedictsson, "Ur mörkret" (komp.)

Lykke, "Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen" (komp)

#### V36. Torsdag 4 september, kl 9.15–12.00, sal H406

Identitetspolitik, kompetens och genrer. Vem riktar sig litteraturen till och vad vill den?

#### Litteratur:

Olin-Scheller, *Från Dante till Big Brother*, sid. 1–37; 214–237 [Fulltext på nätet].

Svensson, "Litterär kompetens" (komp) Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, kap 1.

#### V37. Tisdag 9 september, kl 9.15–12.00, sal H406

Handledning 1. Orientera er i så mycket av skönlitteraturen som möjligt (bläddra, google, läs på baksidan). Fundera på vad ni inom gruppen vill skriva om. Grupp 1, 2 och 3 kommer 9.15–

10.30. Grupp 4, 5 och 6 kommer 10.45–12.00

**V.37. Torsdag 11 september, kl 9.15–12.00, sal H406**

Pokemon, fanfiction, Star Wars, Hello Kitty, Minecraft eller Harry Potter? Till denna gång ska ni i varje grupp leta fram ett intressant klipp på nätet (t.ex. Youtube) eller en nätsida som visar unga användares behandling av ett datorspel eller en fiktionsberättelse ur något perspektiv. Förbered er att visa klippet och kortfattat tala om det inför era kurskamrater.

Usagi Yojimbo, ”Samuraj!” (komp)

Mehrstam & Widhe, ”Att tämja monstret” (komp)

Mehrstam, ”Under pälsen” (komp)

Lundström och Olin Scheller, ”Narrativ kompetens” [Fulltext på nätet]

**V.38. Tisdag 16 september, kl 9.15–12.00, sal J302 ”Chick-lit” och ”flick-lit”?**

**Litteratur:**

Fielding, *Bridget Jones dagbok*

Montgomery, *Anne på Grönkulla*

Larsson, ”Från rådgivare till Chick-lit” (komp)

Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, kap 2–4

**V.38. Torsdag 18 september, kl 9.15–12.00, sal H406**

Boksamtal och litteraturredaktik

**Litteratur:**

Chambers, *Böcker inom oss*

Tengbergs Litteraturläsningens och undervisningens mål (komp)

Torell, *Hur gör man en litteraturläsare?* (komp)

Hassen Kehmiri, ”Vanja vet” [Fulltext på nätet]

**V.39 Tisdag 23 september, kl 9.15–12.00, sal J302**

Uppsatsskrivande & opposition. Förbered en opposition på anvisad exempeluppsats enligt instruktion. Arbeta i era grupper. OBS: Inlämning av uppsatsskisser!

**V39. Torsdag 25 september, kl 9.15–12.00, sal B207 ”Dick-lit” och ”lad-lit”?**

**Litteratur:**

Lapidus, *Snabba Cash*

Lapidus & Bergting, *Gängkrig 145* [serieroman]

Engqvist, *Tredagarskriget*

Widhe, ”Den orättvisaste orättvisan” [Fulltext på nätet] Forslid,  
*Varför män?* (komp).

**V40. Tisdag 30 september, kl 9.15–12.00, sal H405 ”Queer-lit”?**

**Litteratur:**

Suber, *Charlie*

Holmqvist, ”Kostym” (komp.)

Nordenstam, ”Tar på mig kavajen” (komp)

Texter om identitetspolitik och genre

**V40. Torsdag 2 oktober, kl 9.15–12.00, sal H406**

Handledning 2. Vi diskuterar era skisser. Grupp 1, 2 och 3 kommer 9.15–10.30. Grupp 4, 5 och 6 kommer 10.45–12.00.

**V41. Tisdag 7 oktober, kl 9.15–12.00, sal H406 ”Invandrar-lit”?**

**Litteratur:**

Bakhtiari, *Kalla det vad fan du vill*

Wenger, ”Elixir” (komp)

Nilsson, ”Litteratur, etnicitet och föreställningen om det mångkulturella samhället”  
[Fulltext på nätet]

**V41. Torsdag 9 oktober, kl 10.15–13, sal H406**

Vem läser vad? Ni läser hela Appleyards bok men varje grupp väljer var sitt kapitel, om en sorts läsare, som ni presenterar för era kamrater muntligt framme vid tavlan. Var noga med att välja olika kapitel så att alla olika läsare behandlas.

**Litteratur:**

Appleyard, *Becoming A Reader*

Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet* (komp)

**V42. Tisdag 14 oktober, kl 10.15–12.00, sal H406 ”Barn-lit”?**

**Litteratur:**

Pohl, *Janne min vän*

Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar*, kap 5 & 6

Nordström, *Peter Pohls litterära project*, s. 1–145 [Fulltext på nätet].

**V42. Torsdag 16 oktober, kl 10.15–13, sal H406**

Narratologi, läsning och genre – vi sammanfattar! Denna gång väljer du en skönlitterär bok som tas upp på denna kurs. Utgå från Nikolajeva och försök hitta en intressant narratologisk ”fråga”, det vill säga något som kan diskuteras med ett eller flera av narratologins begrepp.

**Litteratur:**

Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar* (hela)

Valfri skönlitterär text på kursen

**V43. Torsdag 23 oktober, kl 13.15–16.00, sal J103 ”Arbetarlit”?**

**Litteratur:**

Alakoski, *Svinalängorna*

Martinson, *Mor gifter sig*

Arping, ”Folkhemmet tur och retur”, (komp)

Witt-Brattström *Skrift och drift i 30-talet* (komp)

**V44. Tisdag 28 oktober, kl 9.15–12.00, sal H406**

Debatten om litteratur, folkhets och rasism: Huck Finn, Tintin, Pippi – jag och den andre

**Litteratur:**

Twain, *Huckleberry Finn*

Hergé, *Tintin i Kongo*

Lindgren, *Pippi i Söderhavet* (komp)

Varje grupp hittar åtminstone fyra artiklar/inlägg i denna debatt som ni sammanfattar och presenterar muntligt. Ni kan tex googla de stora dagstidningarna.

**V44. Tisdag 28 oktober, kl 13.15–16.00, sal H104**

Resurslektion.

**V44. Torsdag 30 oktober**

Inlämning av uppsatser 24.00

**V45. Torsdag 6 november, kl 9.15–12.00, sal H406**

Examination. De tre första gruppernas uppsatser.



## V45. Torsdag 6 november, kl 13.15–16.00, sal H406

Examination. De tre sista gruppernas uppsatser.

### Litteratur:

- Alakoski, Susanna, *Svinalängorna* (2006)
- Appleyard, Joseph A., *Becoming A Reader* (1990)
- Arping, Åsa, "Folkhemmet tur och retur", (2008, komp)
- Bakhtiari, Marjaneh, *Kalla det vad fan du vill* (2005) Benedictsson, Viktoria, "Ur mörkret" (1888, komp.)
- Chambers, Aidan, *Böcker inom oss* (1994)
- Engqvist, Hans Erik, *Tredagarskriget* (1983)
- Fielding, Helen, *Bridget Jones dagbok* (1998)
- Forslid, Torbjörn, *Varför män?* (2006, komp).
- Hassen Kehmiri, Jonas, "Vanja vet" (Fulltext på nätet)
- Hergé, *Tintin i Kongo* (1931)
- Holmqvist, Ninni, "Kostym" (1995, komp.)
- Lapidus, Jens & Bergting, Peter, *Gångkrig 145* (2009)
- Lapidus, Jens, *Snabba Cash* (2006)
- Larsson, Lisbeth, "Från rådgivare till Chick---lit" (2007, komp)
- Lindgren, Astrid, *Pippi i Söderhavet* (1948, komp)
- Lundström, Stefan och Olin Scheller, Kristina, "Narrativ kompetens" (2010)
- Lykke, "Intersektionalitet ---- ett användbart begrepp för genusforskningen" (2003, komp)
- Malmgren, Lars---Göran, *Åtta läsare på mellanstadiet* (1997, komp)
- Martinson, Moa, *Mor gifter sig* (1936)
- Mehrstam, Christian, "Under pälsen" (2010)
- Mehrstam, Christian & Widhe, Olle, "Att tämja monstret" (2013, komp)
- Montgomery, L. M., *Anne på Grönkulla* (1908)
- Nikolajeva, Maria, *Barnbokens byggklossar*, (senaste uppl.)
- Nilsson, Magnus, "Litteratur, etnicitet och föreställningen om det mångkulturella samhället" (2008, Fulltext på nätet)
- Nordenstam, Anna, "Tar på mig kavajen" (2008, komp)
- Nordström, Monica, *Peter Pohls litterära project* (2008, Fulltext på nätet)
- Olin---Scheller, Christina, *Från Dante till Big Brother* (2006, Fulltext på nätet)
- Pohl, Peter, *Janne min vän* (1985)
- Suber, Margareta, *Charlie* (1932)
- Svensson, Cai, "Litterär kompetens" (komp)
- Tengberg, Michael, "Litteraturläsningens och undervisningens mål" (2011, komp) *Texter om identitetspolitik och genre*
- Torell, Örjan, *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002, komp)
- Twain, Mark, *Huckleberry Finn* (1884)
- Usagi Yojimbo, "Samuraj!" (komp)

Wenger, Leiva A., "Elixir" (1999, komp)

Widhe, Olle, "Den orättvisaste orättvisan" (2014, Fulltext på nätet)

Witt---Brattström, Ebba, *Skrift och drift i 30---talet* (1988, komp)

## Bilaga 3

Innehållsförteckning för litteraturkompendium NSN110, Stockholms universitet

Innehållsförteckning	s
Williams, Anna (1997/2010). "Den klivna litteraturhistorien", ur förf:s <i>Stjärnor utan stjärnbilder</i> alt. i <i>Genusvetenskapliga litteraturanalyser</i> , red. Å. Arping & A. Nordenstam	3
Wolf, Lars (2002). Ur förf:s <i>Läsaren som textskapare</i> . Lund: Studentlitteratur. (s. 140-152)	12
<b>Noveller:</b>	
Aronson, Stina. "Fem minuter", ur <i>Sång till Polstjärnan</i> (1948)	19
Dagerman, Stig. "Den främmande mannen", ur <i>Nattens lekar</i> (1947)	26
Edelfeldt, Inger. "Sommar", ur <i>Rit</i> (1991)	34
Fosse, Jon. "Caps", ur <i>Caps og andre noveller for ungdom</i> (1994) (nynorsk)	40
Holmqvist, Ninni. "Kostym", ur <i>Kostym</i> (1995)	42
Jansson, Tove. "Korrespondens", ur <i>Resa med lätt bagage</i> (1987)	47
Kleve, Stella. "Pyrrhussegrar"	51
Lapidus, Jens. "Ett område vi kallade vårt", ur <i>Mamma försökte</i> (2012)	57
Leiva Wenger, Alejandro. "Elixir", ur <i>Till vår ära</i> (2001)	65
Poe, Edgar Allan. "Huset Ushers undergång", ur <i>Sällsamma historier</i> (övers. B. Gripenberg)	70
Söderberg, Hjalmar. "Tuschritningen", ur <i>Historietter</i>	81
Tjechov, Anton. "Damen med hunden"	83
<b>Dikter:</b>	
Artur Lundkvist-"Vit man"; Maria Wine-"Tala inte"; Gunnar Björling-"Vita mås och änders lugna slag"; Gunnar Ekelöf-"Non serviam"; Stig Sjödin-"Bandvalsaren"; Harry Martinson-"Brev från en oljare"; Bruno K. Öijer-"Steg bakom mej"; Edith Södergran-"Vierge moderen"; Tomas Tranströmer-"Storm"; Ann Jäderlund-"orubricerad"; Katarina Frostenson-"Philomela"; Hedvig Charlotta Nordenflycht-"Över en hyacint"; Pär Lagerkvist-"Ångest"; Erik Axel Karlfeldt-"Längtan heter min arvedel"; Gunnar Ekelöf-"Eufori"; Erik Johan Stagnelius-"Vän! I förödelsens stund"; Gustaf Fröding-"Säv, säv, susa"; Erik Lindegren-"XXVIII"; August Strindberg-"Lördagskväll"; Dan Andersson-"Midsommarsol"; Rune Lindström-"Visa vid midsommartid"; Ann Jäderlund-"Midsommarnatt"; Elisabeth Hermodsson-"Sommardoft"; Barbro Lindgren-"Nu öppnar sommarn sin gröna dörr"; Ella Hillbäck-"Sommarbrev I"; Tage Danielsson-"Livet är kort"; Karin Boye-"Sommar dag"; Björn Håkanson-"Det eviga"; Finn Øglænd-"Eg er her" (nynorsk); Hanne Kvist-"I nat" (dansk)	

## Bilaga 4

Litteraturlista för LI1038, Högskolan Dalarna



HÖGSKOLAN  
DALARNA

Sida 1

Dnr DU\_KU 2014/168

Fastställt: 14-07-14

Gäller från: 14-07-01

Herbert Jonsson, Ordförande kursplanegruppen

### LI1038

Litteraturvetenskap I med didaktisk inriktning (Ingår i ämnesblocket svenska), 30 hp  
*Comparative Literature I for Teacher Students, 30 cr*

## Litteratur / Literature

### Delkurs 1 – Litteraturdidaktik

#### Facklitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

- Alexandersson, Mikael & Hansson, Thomas (red). *Unga nätmiljöer. Nya villkor för samarbete och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap – en inledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Gör klassikern till din egen – att arbeta med skönlitteratur i klassrummet. Myndigheten för Skolutveckling. [Tillgänglig som pdf på Skolverkets hemsida.]
- Heith, Anne. *Texter – medier – kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Koivunen, Anu (red). *Film och andra rörliga bilder. En introduktion*. Stockholm: Raster.
- Kåreland, Lena (red). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Molloy, Gunilla. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus. *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA 2012. Skolverket, rapport 398. [Tillgänglig som pdf på Skolverkets hemsida.]
- Svenska skrivregler*. Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.

#### Tillkommer

- Två romaner som väljs i samråd med läraren.
- En film som väljs i samråd med läraren.
- Kompendium tillgängligt vid kursstart.

### Delkurs 2 – Från Oidipus till House of Cards – dramatik i utveckling

#### Facklitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

- Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap – en inledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Leffler, Yvonne (red). *Det moderna genombrottets dramer. Fem analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Bernt & Algulin, Ingemar. *Litteraturens historia i Sverige*. Stockholm: Norstedts.



**LI1038**

Litteraturvetenskap I med didaktisk inriktning (Ingår i ämnesblocket svenska), 30 hp  
*Comparative Literature I for Teacher Students, 30 cr*

Olsson, Bernt & Algulin, Ingemar. *Litteraturens historia i världen*. Stockholm: Norstedts.

Ovanstående volymer av Olsson/Algulin kan bytas mot:

Petersson, Margareta (red). *Världens litteraturer. En gränsöverskridande historia*. Lund: Studentlitteratur.

Sjöberg, Birthe. *Dramatikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Tjäder, Per Arne. *Uppfostran, underhållning, uppror. En västerländsk teaterhistoria*. Lund: Studentlitteratur

**Skönlitteratur**

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

En del av verken (se nedan) finns förslagsvis i följande volymer:

Leffler, Yvonne (red). *Det moderna genombrottets dramer. Fem analyser*. Lund: Studentlitteratur.

Lewan, Bengt (red). *Världsdramatik*. Lund, 1990-1999.

Amalie, Skram. *Agnete*. (Det moderna genombrottets dramer)

Beckett, Samuel. *I väntan på Godot*. (Världsdramatik, del 3)

Benediktsson, Victoria. *Romeos Julia*. (Det moderna genombrottets dramer)

Brecht, Bertolt. *Mor Courage*. (Världsdramatik, del 3)

Churchill, Caryl. *Top Girls*. (Världsdramatik, del 4)

Euripides. *Medea*. (Världsdramatik, del 1)

Holberg, Ludvig. *Jeppe på berget*. (Världsdramatik, del 1)

Ibsen, Henrik. *Gengångare*.

Leffler, Anne Charlotte. *Sanna kvinnor*. (Det moderna genombrottets dramer)

Lugn, Kristina. *Idlaflickorna*. (Världsdramatik, del 4)

Molière, Jean Baptiste. *Den girige*. (Världsdramatik, del 1)

Norén, Lars. *Natten är dagens mor*. (Världsdramatik, del 4)

Racine, Jean. *Faidra*. (Världsdramatik, del 1)

Shakespeare, William. *Hamlet*.

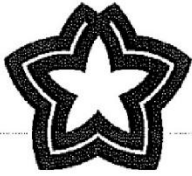
Shakespeare, William. *Othello*.

Sophokles. *Kung Oidipus*.

Strindberg, August. *Fröken Julie*. (Världsdramatik, del 2)

**Referenslitteratur**

Tjäder, Per Arne. (2000) *Fruktan, medkänsla och kritisk distans. Den västerländska dramateorins historia*. Lund: Studentlitteratur.



HÖGSKOLAN  
DALARNA

Sida 3  
Dnr DU\_KU 2014/168  
Fastställt: 14-07-14  
Gäller från: 14-07-01

### LI1038

Litteraturvetenskap I med didaktisk inriktning (Ingår i ämnesblocket svenska), 30 hp  
*Comparative Literature I for Teacher Students, 30 cr*

#### Filmer

*Thehma och Louise* alternativt *Kill Bill II*  
*Tillsammans* / Lukas Moodysson  
*Du levande* / Roy Andersson  
Valfria avsnitt ur serien *House of Cards*

#### Tillkommer

Kompendium tillgängligt vid kursstart.

### Delkurs 3 – Barn- och ungdomstexter i samhällsdialog

#### Facklitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap – en inledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.  
Heith, Anne. *Texter – medier – kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.  
Kjersén Edman, Lena. *Barn- och ungdomsböcker genom tiderna*. Stockholm: Natur och kultur.  
Kåreland, Lena. *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.  
Nilson, Maria. *Från Gossip Girl till Harry Potter: Genusperspektiv på ungdomslitteratur*. Lund: BTJ förlag.  
SOU 2012:65. *Läsandets kultur, Läsvanor och läsfärdighet*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. <http://www.regeringen.se/sb/d/15600/a/200257>

#### Skönlitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

Abdel-Fattah, Randel. *Ser mitt huvud tjockt ut i den här?*  
Andersen, H. C. *De bästa sagorna av H. C. Andersen*.  
Bakhtiari, Marjaneh. *Kalla det vad fan du vill*.  
Berggren, Mats. *Jag ljuger bara på fredagar*.  
Brattström, Inger. *Selime – utan skyddsnet*.  
Gahrton, Måns. Serien om Eva&Adam.  
Golding, William. *Flugornas herre*.  
Grennvall, Åsa. *Sjunde våningen*.



### LI1038

Litteraturvetenskap I med didaktisk inriktning (Ingår i ämnesblocket svenska), 30 hp  
*Comparative Literature I for Teacher Students, 30 cr*

Grimm, Jacob & Grimm, Wilhelm. *De bästa sagorna av bröderna Grimm*.  
Hagman, Per. *Skugglegender*.  
Hamberg, Emma. *Linas kvällsbok*.  
Lindahl, Inger. *Zigge med Zäta*.  
Lindgren, Barbro. *Bladen brinner*.  
London, Jack. *Skriet från vildmarken*.  
Nilsson, Johanna. *Gilla hata horan*.  
Olsson, Sören & Jacobsson, Anders. Serien om Bert.  
Salinger, J. D. *Räddaren i nöden*.  
Strandberg, Mats & Bergmark Elfgren, Sara. *Cirkeln*.  
Vik, Merri. Serien om Lotta.  
Wahl, Mats. *Den osynlige*.

#### Tillkommer

Kompendium tillgängligt vid kursstart.

### Delkurs 4 – Populärt berättande i skilda medier

#### Facklitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

Ambjörnsson, Ronny. *Mansmyter: James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*. Stockholm.  
(Urval, kompendium)  
Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap – en inledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.  
Boethius, Ulf (red). (1995) *Brott, kärlek och äventyr: texter om populärlitteratur*. Lund. (Urval,  
kompendium)  
Eriksson, Yvonne & Göthlund, Anette. (2004) *Möten med bilder. Analys och tolkning av visuella  
uttryck*. Lund: Studentlitteratur.  
Fyhr, Mattias. (2003) *De mörka labyrinterna. Gotiken i litteratur, film, musik och rollspel*.  
Avhandling. Lund. (Urval, kompendium)  
Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders. *Epikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.  
(Urval, kompendium)  
Leffler, Yvonne. *Skräck som fiktion och underhållning*. Lund: Studentlitteratur.  
Lindgren, Simon. *Populärkultur – teorier, metoder och analyser*. Malmö: Liber.  
Sardar, Ziauddin & Cubitt, Sean (red). (2002) *Aliens R Us. The Other in Science Fiction Cinema*.  
London. (Urval, kompendium)



HÖGSKOLAN  
DALARNA

Sida 5  
Dnr DU\_KU 2014/168  
Fastställt: 14-07-14  
Gäller från: 14-07-01

### LI1038

Litteraturvetenskap I med didaktisk inriktning (Ingår i ämnesblocket svenska), 30 hp  
*Comparative Literature I for Teacher Students, 30 cr*

Tapper, Michael. "Skymningslandet – kriminaliteten som hot mot Sverige i Johan Falk-trilogin". I:  
Hedling & Wallengren (red). (2006) *Solskenslandet*.  
Öhman, Anders. *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia*. Lund: Student-  
litteratur.

#### Skönlitteratur

Valfria utgåvor, om inte annat anges. Läsanvisningar tillkommer.

Asimov, Isaac. *Jag, robot*.  
Brontë, Charlotte. *Jane Eyre*. (Urval, kompendium)  
Doyle, Arthur C. *Det spräckliga bandet*. (Kompendium)  
Höeg, Peter. *Fröken Smillas känsla för snö*.  
Ingemarsson, Kajsa. *Små citroner gula* alternativt *Bara vanligt vatten*.  
King, Stephen. *Jerusalems lott* alternativt valfri text av King.  
Larsson, Åsa. *Solstorm*.  
Poe, Edgar A. *Huset Ushers undergång*.

En bok i någon Harlequin-serie (eller annan lättillgänglig kärleksroman som vita serien m fl).

#### Filmer

Alternativ att välja mellan.

*Drag me to hell* / Sam Raimi (efter manus av Ivan Raimi)  
*Låt den rätte komma in* / Tomas Alfredsson (efter bok av John Ajvide Lindqvist)  
*När lammen tystnar* / Jonathan Demme (efter bok av Thomas Harris)  
*The Shining* / Stanley Kubrick (efter bok av Stephen King)

#### Tillkommer

Kompendium tillgängligt vid kursstart.