

# Litterär kanon i gymnasieläroterutbildningen i svenska

Om texturval, reproduktion och reflekterad iscensättning

Annbritt Palo

Luleå tekniska universitet

D-opsats  
Svenska och lärande  
Institutionen för Språk och kultur

## **FÖRORD**

Jag vill inleda med att rikta ett varmt tack till mina informanter, utan vilka den här uppsatsen inte hade blivit till. Tack till mina handledare Stefan Lundström och Monica Nordström Jacobsson för er konstruktiva kritik, som varit till ovärderlig hjälp. Mina kurskamrater i Svenska och lärande D, i synnerhet Lena Holmbom och Maria Larsson Palo, har varit ett stöd för mig i skrivprocessen. Den kontinuerliga feedback som jag fått av er på mitt arbete har varit intellektuellt stimulerande och viktig för att orka.

Slutligen vill jag tacka mina närmaste, som stöttat mig i mitt arbete, och tillägna den här uppsatsen min mamma, Maj-Lis Palo (1939-2007), som varit och fortfarande är en av mina pedagogiska förebilder.

# INNEHÅLL

INLEDNING	1
Litterär kanon som individuellt, kollektivt eller didaktiskt projekt?	1
TIDIGARE FORSKNING	3
Litteraturundervisning i gymnasieskolan	3
Lärare om urval och ämnesinnehåll	6
SYFTE OCH AVGRÄNSNING	7
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	7
Bourdieu om reproduktion av sociala fält	8
Jank och Meyer om didaktisk-metodisk handlingskompetens...	10
... rutinisering ...	11
... didaktisk reduktion och didaktisk iscensättning ...	12
... samt didaktisk legitimering	12
METOD	13
Informationsinhämtning	13
Undersökningsgrupp	14
Svenska 60/80 poäng vid ett svenskt universitet	15
Genomförande	15
Material	17
Metodkritik	17
PRESENTATION OCH ANALYS AV INTERVJUER	20
Lärarstudenter om texturval och kanon i litteraturundervisning	20
Lärarstudenter om litteraturundervisning och ämnesinnehåll	29
Intervju med lärarutbildaren	34
SLUTDISKUSSION	42
KÄLLFÖRTECKNING	47

## BILAGA 1

Kurser i inriktningen Svenska 60/80p vt 2005 – ht 2006	50
--	----

## BILAGA 2

Frågor till lärarstudenterna	51
Frågor till lärarutbildaren	51

# INLEDNING

## Litterär kanon som individuellt, kollektivt eller didaktiskt projekt?

Under våren och sommaren 2006 pågick i svenska medier en debatt om litterär kanon i skolan. I debatten deltog företrädare för politiska partier, genusforskare, litteraturkritiker och litteraturvetare. Som lärare i utbildningen av blivande svensklärare noterade jag, bland debattinläggen, att Svenska Akademiens ständige sekreterare uttalade sig positiv till den kanondebatt som pågick<sup>1</sup>, vilket förvånade med tanke på denna institutions auktoritet i språkliga och litterära sammanhang och dess försiktiga hållning i frågor som kan betraktas som politiskt laddade. Att frågan inte enbart engagerade politiker och litteraturvetare utan också delar av det svenska folket framgick, då en av Sveriges rikstäckande dagstidningar bad läsarna föreslå verk som borde ingå i en litterär kanon. Den lista som sammanställdes innehöll några verk ur den så kallade världslitteraturen samt välkända svenska verk från 1800- och 1900-tal. Ett fantasyinriktat verk fick plats, men ingen barn- eller ungdomslitteratur. Lyrik och dramatik var underrepresenterade genrer, men däremot fanns bland tidningsläsarnas förslag enstaka filmer och verk som inte primärt kan betecknas som skönlitterära, däribland "Gellert Tamas 'Lasermannen' och diverse USA- eller Sovjetkritiska böcker".<sup>2</sup>

Det är inte bara inom politiken som kanon blivit föremål för debatt utan också i undervisningssammanhang. Danmark antog 2006 för folkskola och gymnasieskola, en obligatorisk lista, "Den fælles kanon", som utgörs av danska eller samnordiska författarskap och texter.<sup>3</sup> Intentionerna med litteraturlistan är inte enbart nationella, menar urvalskommissionen som formulerar ett didaktiskt credo: "litteraturen er en værdi i sig selv".<sup>4</sup>

I Sverige är det friskolor, däribland Kunskapsskolan, som, med hjälp av bland andra Horace Engdahl, tagit fram litteraturlistor som kan fungera som litterär kanon.<sup>5</sup> I Dan-

---

<sup>1</sup> Västerbro, Magnus (2006), *Akademien positiv till litterär kanon*, Dagens Nyheter 26 juli 2006.

<sup>2</sup> Thente, Jonas (2006), *Här är DN-läsarnas kanon*, Dagens Nyheter 5 september 2006.

<sup>3</sup> *Dansk litteraturs kanon*, Uddannelsestyrelsens temahæfteserie nr 11, 2004, s. 7.

<sup>4</sup> *Dansk litteraturs kanon*, 2004, s. 12.

<sup>5</sup> Söderling, Fredrik, "Mio, min Mio" på *Kunskapsskolans kanon*, Dagens Nyheter 14 februari 2007.

mark handlar det om litterär kanon som ett kollektivt, danskt projekt, vilket också sägs i den officiella utredningen.<sup>6</sup> I fallet med Kunskapsskolan torde det röra sig om litterär kanon som ett individuellt projekt; eleven ges möjlighet att skaffa sig de för välutbildade västerlänningar förväntade litterära och kulturella referensramarna.

Till dem som hittills inte i nämnvärd utsträckning deltagit i den offentliga, svenska debatten om litterär kanon är yrkesverksamma svensklärare och lärarutbildare. Detta lär inte bero på bristande intresse. I *Svenskläraren*, tidskrift för svenskundervisning, konstaterar, tvärtom, redaktören Maria Löfstedt att debatten kring kanon är ett ”medialt tacksamt ämne tydligen med starka poler, och vi som vill ha debatt om skolan och svenskämnets roll kan ju bara tacka och ta emot”.<sup>7</sup> En officiell litterär kanon skulle påverka dessa intressenter.

Litterär kanon berör också ämnesdidaktisk forskning. Den forskning som pågått och pågår kring litterär kanon i skolan, har i hög grad handlat om vad som lästs och läses och hur, inte i särskilt hög grad vem som skapar den eller varför. För mig som arbetar med lärarutbildning i svenska är den intressantaste frågan hur de blivande svensklärarna ser på litterär kanon samt i vilken mån de är eller genom lärarutbildningen görs medvetna om sin roll som skapare och bärare av ett litterärt och kulturellt arv. Ställer sig lärarstudenterna i svenska och ställs de inom ramen för sin utbildning frågan: Till vad skall vi ha litterär kanon och vad förväntas den reproducera?

I detta arbete analyseras och diskuteras intervjuer med blivande gymnasielärare i svenska och med en lärarutbildare vid ett universitet. Först ges en översikt över tidigare forskning om litterär kanon i den svenska gymnasieskolan, följt av syftesformulering och avgränsning. Därefter presenteras teoretiska utgångspunkter, innan metodologiska överväganden diskuteras. Slutligen följer redovisningen och analysen av intervjuvaren samt slutdiskussionen.

---

<sup>6</sup> *Dansk litteraturs kanon*, Uddannelsestyrelsens temahæfteserie nr 11, 2004, s. 10.

<sup>7</sup> Löfstedt, Maria (2006), *Val, smak, arv*, *Svenskläraren* nr 3 2006, s. 7.

## TIDIGARE FORSKNING

### Litteraturundervisning i gymnasieskolan

Den individuella läraren undervisar aldrig ensam, skriver Gunilla Molloy. ”Trängsel kan uppstå bakom katedern”<sup>8</sup>, eftersom läraren är en länk i en undervisningskedja där tidigare praktik samspelar med eller utmanas av ny praktik. Forskning belyser hur trängseln bakom svenska katedrar sett och ser ut, och i det följande presenteras tre exempel som rör litteraturundervisning och texturval i den svenska gymnasieskolan. Resultat från denna uppsats empiriska undersökning diskuteras mot bakgrund av de forskningsresultat som här presenteras.

Bengt-Göran Martinsson visar i doktorsavhandlingen *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865 – 1968* (1989) hur den litteratursyn som förespråkas i stadgor, undervisningsplaner, metodiska anvisningar, betänkannden samt i den litteraturhistoriska och pedagogiska debatten avspeglas, om än fördröjt, i studentuppsatser.

Enligt Martinsson är litteraturundervisningens innehåll förhållandevis konstant i läroverksstadgor, utbildningsplaner och metodiska anvisningar, men han konstaterar att dessa dokument ogärna preciserar vad som skall läsas.<sup>9</sup> Däremot ger de officiella dokumenten, enligt Martinsson, vid handen vad ”statsmakten, det allmänna, önskat att undervisningen skulle innehålla och hur den skulle utformas”.<sup>10</sup>

Litteraturen, forskningen, den pedagogiska målsättningen och undervisningens organisatoriska ram påverkar litteraturundervisning. Forskningen bidrar till selektionen och legitimerar urvalet, medan den organisatoriska ramen syftar till att reproducera kunskap, värderingar och normer. Martinsson konstaterar att nya förhållningssätt vinner mark, när de introduceras i forskning och undervisning.<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> Molloy, Gunilla (2007), *Skolämnet svenska : en kritisk ämnesdidaktik*, Lund, Studentlitteratur, s. 72.

<sup>9</sup> Martinsson, Bengt-Göran (1989), *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865 – 1968*, Linköping, TEMA Kommunikation, Universitetet i Linköping, s. 77.

<sup>10</sup> Martinsson (1989), s. 77.

<sup>11</sup> Martinsson (1989), s. 143.

Doktorsavhandlingen *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945* (1992) beskrivs det litterära arv som gymnasiet läromedel under den angivna perioden ville förmedla. I avhandlingen presenterar Lars Brink litteraturhistorier och antologier, diskuterar de fristående verkens betydelse samt analyserar kanonbegreppet.

Brink säger inledningsvis att modersmålet i gymnasieskolan fram till mitten av 1900-talet var ett utpräglat litteraturämne.<sup>12</sup> Litteraturen var viktig i det nationella projektet för att identifiera och avgränsa den nationella identiteten. En analys av läromedel för litteraturundervisning i gymnasieskolan visar, skriver Brink, att läromedlen, trots skillnader i litterära förhållningssätt och värderingar, präglas av samsyn i urval; det är ”i huvudsak samma diktare som värderas högt och som ges stort utrymme”.<sup>13</sup>

De skillnader som Brink noterat rör framför allt läsningen av fristående verk, vilka ”starkare än övriga läromedel ger uttryck för ett aktivt val”.<sup>14</sup> Brink konstaterar att värderingar i lärarkollektiv var lika betydande som officiella rekommendationer. Där lärare var skeptiska, förblev läsningen av fristående verk av underordnad betydelse.<sup>15</sup> Urvalet av fristående verk berodde inte enbart på enskilda lärares eller skolors attityd till läsning utan också på ekonomiska faktorer. Tillgång på litteratur till rimligt pris har, konstaterar Brink, spelat roll. När skolor har köpt in litteratur i klassuppsättningar för att underlätta för eleverna, kan ”ett visst urval konserverats i decennier”.<sup>16</sup>

I avhandlingen diskuteras kanonbegreppet, som, enligt Brink, kan användas deskriptivt eller normativt. En litterär kanon skapas, existerar och hålls vid liv av författares val av genrer, stilar och förebilder, av litteraturkritikens värderingar och omnämnande och slutligen av undervisning och forskning, som befinner sig i ett beroendeförhållande till en institutionaliserad kanon.

Viktigt i kanondiskussionen är, menar Brink, medvetenhet om att allas röster inte värderats lika. Kursplaner och läroböcker, undervisningen vid universiteten och de krav som ställdes i studentexamen, har haft större betydelse än andra normerande faktorer.<sup>17</sup> Problem uppstår dock, skriver Brink, när urval legitimeras, eftersom det visar sig

---

<sup>12</sup> Brink, Lars (1992), *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, Uppsala, Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, s. 14.

<sup>13</sup> Brink (1992), s. 230.

<sup>14</sup> Brink (1992), s. 143.

<sup>15</sup> Brink (1992), s. 183.

<sup>16</sup> Brink (1992), s. 143.

omöjligt att tillämpa rent litterära eller textinterna kriterier. Värdering sker i stället utifrån andra normer<sup>18</sup> och varje tids urval präglas av sin tids syn på litteraturanvändning och på litteraturens roll i uppfostringsprocessen.

Litteraturens roll är temat för doktorsavhandlingen *Skolans tal om litteratur* från 1997. Avhandlingen har undertiteln *Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*. I avhandlingen jämför Boel Englund litteraturstudiet i svensk respektive fransk gymnasieskola vid två tidpunkter, 1920 och 1980, för att visa litteraturstudiets roll i ett kulturellt återskapande av värderingar.

Englund slutsats är en som hon säger sig ha velat undvika, nämligen att ”skolundervisning först och främst handlar om ideologiöverföring”.<sup>19</sup> Litteraturstudiet blir en form av social kontroll, och denna sociala kontroll kan vara starkare, argumenterar Englund, i modern tid än kring 1920: ”Men elementet av social kontroll är kring 1980 potentiellt starkare och verksammare än tidigare, eftersom den sociala kontrollen nu arbetar inifrån. Så länge litteraturstudiet i princip bara kräver ’skolkunskaper’ av eleverna finns utrymme för motstånd mot påverkan. Det anvisade sättet att studera litteratur kräver kring 1980 att elevens eget jag och innersta dras in i skolundervisningen”.<sup>20</sup> På så vis blir den svenska gymnasieskolans litteraturstudium, inte trots sin avsaknad av styrning i form av studentexamen eller officiell kanon utan på grund av dessa faktorer, samhörighetsfostran och medel för social integration.

Gemensamt för de avhandlingar som presenterats är att de behandlar litterär kanon i termer av urval av och reproduktion av värderingar. Det är också den huvudsakliga anledningen till att dessa avhandlingar valts ut som exempel på forskning kring litteratururval i den svenska gymnasieskolan.

---

<sup>17</sup> Brink (1992), s. 240.

<sup>18</sup> Brink (1992), s. 238.

<sup>19</sup> Englund, Boel (1997), *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*, Stockholm, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, s. 192.

<sup>20</sup> Englund (1997), s. 193.

## Lärare om urval och ämnesinnehåll

Vad bär traditionen om ett gemensamt kulturarv? Enligt Molloy är det ”läromedlens innehåll och lärares praxisteorier”<sup>21</sup> och universitetets innehåll som tas för givet och sällan problematiseras. För att undersöka hur stark traditionens makt är, kan man fråga vad litteraturlärare anser vara angeläget texturval och centralt ämnesinnehåll.

Litteraturundervisning är idag ett vanligt forskningsämne, konstaterar Per Olov Svedner i tidskriften *Svenskläraren*.<sup>22</sup> Många avhandlingar rör skolans litteraturundervisning, medan forskning som inkluderar litteraturundervisning vid universitet är mindre vanlig. Ett undantag är Lars Brinks artikel *Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna* där kanonbildning diskuteras. En av de faktorer som, enligt Brink, spelar roll i en kanonbildning är universitetsinstitutionerna som genom kursplaner, litteraturlistor och ämnen för avhandlingar eller uppsatser ”legitimerar och konsekurerar verk och författarskap”.<sup>23</sup>

De centrala begreppen, när Brink analyserar universitetsinstitutionernas inflytande över skolans kanon, är nedsipping eller filtrering respektive eftersläpning. Nedsipping innebär att resultat, teorier och innehåll i förenklad form överförs från den akademiska nivån till skolans värld. Med eftersläpning avses att processen tidsmässigt fördröjs, då ”gymnasiets lärare länge varit präglade av sin tid vid universitet och av de teorier och metoder som just då varit förhärskande och som dessa lärare sällan tycks ha omprövat under sin tid i skolan”.<sup>24</sup>

I en annan artikel, *Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare*, redogör Brink för resultatet av en enkätundersökning, där litteraturlärare på universitetet och i lärarutbildningen samt i gymnasieskolan rangordnat litterära kategorier. Viktigast för lärarna var kategorin *Västerlandets litteratur* och minst viktig kategorin *Regional litteratur*. Brink konstaterar att samsynen mellan lärargrupperna var stor, oavsett var lärarna undervisade.

---

<sup>21</sup> Molloy (2007), s. 118.

<sup>22</sup> Svedner, Per Olov (2007), *Svenskläraren* nr 2, 2007, s. 32.

<sup>23</sup> Brink, Lars (2006a), *Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna*, I: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.) (2006), *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, Gävle, Lärarutbildningens skriftserie nr 2, s. 19.

<sup>24</sup> Brink (2006a), s. 19.

## SYFTE OCH AVGRÄNSNING

Syftet med min uppsats är att visa hur fyra blivande gymnasielärare i svenska, fjärde terminen inom inriktningen Svenska 60/80 poäng, ställer sig till texturval och litterär kanon i svenskämnets litteraturundervisning samt att diskutera eventuell överensstämmelse mellan de åsikter som lärarstudenterna ger uttryck för och det synsätt som kan avläsas i utbildningsplan, kursplan och i litteraturkurser inom inriktningen.

De frågeställningar som jag utgår från är följande:

- Hur definierar de blivande svensklärarna begreppet litterär kanon, och hur ställer sig de blivande svensklärarna till införande av en officiell litterär kanon i gymnasieskolan?
- Vem eller vad bestämmer, enligt de blivande svensklärarna, vad som läses respektive inte läses i litteraturundervisningen i den svenska gymnasieskolan?
- Vilka urvalsprinciper använder de blivande gymnasielärarna i svenska och deras lärarutbildare vid texturval, och vilka samband går att avläsa mellan det som sägs och görs i lärarutbildningen i svenska och den litteratursyn och litteraturredidaktik som de blivande svensklärarna ger uttryck för?

Syftet med detta arbete är således inte *vem* som läser, *vad* som läses, inte heller *hur* lärarstudenterna tror att de kommer att läsa litteratur med sina elever utan *varför* och *om* det går att se en korrelation mellan de åsikter och förhållningssätt som de blivande gymnasielärarna i svenska och den lärarutbildning i svenska som dessa studenter genomgått.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att förstå faktorer som påverkar den selektion, reproduktion och legitimering som texturval, kanontänkande och ämnessyn är uttryck för, utgår jag från den franske sociologen Pierre Bourdieus teorier kring sociala fält och hur de reproduceras samt de

tyska didaktikerna Werner Janks och Hilbert Meyers teorier om didaktisk-metodisk handlingskompetens, rutinisering, didaktisk reduktion och iscensättning.

### **Bourdieu om reproduktion av sociala fält**

Man kan inte frigöra sig bara genom att tänka annorlunda.<sup>25</sup> Den som konstaterar det är sociologen och kulturanthropologen Pierre Bourdieu (1930-2002). I ett flertal verk, däribland *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979) och *Le Sens pratique* (1980), presenterar Bourdieu sina teorier. Centrala begrepp hos Bourdieu är habitus, fält, kulturellt respektive socialt kapital samt symboliskt våld.

Med habitus menas principer, val eller smakdistinktioner som styr människors handling och som ger mening åt situationen.<sup>26</sup> De är överförbara normer och värderingar som interagerar med individens tidigare erfarenheter, samtidigt som de fungerar som matris för individens sätt att uppfatta, värdera och agera.<sup>27</sup> Beroende på habitus positionerar sig människor på ett socialt fält. Texturval i en litterär kanon är, ur ett bourdieuskt perspektiv, ett uttryck för habitus.

Den position som en människa intar i ett socialt rum styr hennes föreställningar om detta rum. Det avgör hennes ställningstagande för bevarande eller omvandling av det. För individen gäller att tillägna sig fältets ekonomiska, kulturella, sociala eller fysiska kapital. En litterär kanon, oavsett om den är officiell eller inofficiell, skulle kunna betraktas som ett uttryck för kulturellt kapital som, inom ett visst socialt rum, de som befinner sig inom detta sociala rum värderar eller vet att de borde värdera.

Det sociala fältet, oavsett om det är vetenskapligt, konstnärligt, byråkratiskt, politiskt eller utbildningsmässigt, kräver, menar Bourdieu, av människor som inträder på det att de tar ställning: ”De kanske vill omstörta maktförhållandena på fältet, men just därför

---

<sup>25</sup> Bourdieu, Pierre (1995), *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, Göteborg, Daidalos, s. 129.

<sup>26</sup> Bourdieu, Pierre (1993), *Distinktionen. En social kritik av omdömet I*: Bourdieu, Pierre (1993), *Kultursociologiska texter*, Stockholm, Stehag, Brutus Östlings bokförlag Symposion, serie: Moderna franska tänkare s. 250.

<sup>27</sup> Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977), *Pedagogisk och språklig auktoritet I*: Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning (1977), *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, s. 53.

erkänner de också instanserna, de är inte likgiltiga”.<sup>28</sup> Ju närmare varandra människorna befinner sig när det gäller värderingar, desto mer har de – och tycker de sig ha – gemensamt. Detta bidrar också till strukturers bevarande eller omvandling.

Utbildningssystemet är, enligt Bourdieu, ett socialt rum som upprätthåller skillnaden mellan elever och bidrar till att reproducera fördelningen av kulturellt kapital. Det, i sin tur, bidrar till att reproducera det sociala rummets struktur. Urval, styrker med rationella skäl indelningar som inte nödvändigtvis bygger på rationalitet. Detta är inte en medveten strategi, skriver Bourdieu: ”Skolsystemet tenderar att reproducera den existerande ordningen utan att vare sig veta om det eller eftersträva det”.<sup>29</sup>

Den som undervisar fångas och hålls fast av själva positionen och i ett speciellt sätt att uttrycka sig och agera. På samma sätt bidrar, skriver Bourdieu, ”möjligheterna att spela med de institutionella reglerna, bättre än ett stelt och trångsynt påtvingande av dessa regler, till ett omedvetet accepterande av reglerna”.<sup>30</sup> Den som undervisar har en socialt bevarande funktion, vilket systemet inte uppfattar eller inte öppet erkänner. ”Den rörelsefrihet som utbildningssystemet ger undervisaren är det bästa sättet att få honom att tjäna systemet”<sup>31</sup>, är Bourdieus slutsats.

Bourdieu konstaterar också att den som ger sig in på fältet underförstått godtar fältets begränsningar och möjligheter. De perceptions- och distinktionsmönster som införlivats av individen blir verktyg för att konstruera, betrakta, klassificera och förstå verkligheten.<sup>32</sup> Men samtidigt som dessa verktyg hjälper individen att konstruera och förstå, reducerar de individens behov av att ställa upp mål för sitt handlande. Det blir bara ”saker som måste göras”.<sup>33</sup>

Olika kapitalarter kan förvandlas till symboliskt kapital. Det sker när parter känner igen ett visst kapital, erkänner det och tillskriver det ett värde. För att det skall finnas en växlingskurs mellan kapitalarter, krävs att inblandade parter utrustas med samma perceptions- och värderingskategorier.<sup>34</sup> Delade värderingar möjliggör också relationer av mild exploatering, så kallade symboliska våldsrelationer. Dessa kan bara bildas om

---

<sup>28</sup> Bourdieu (1995), s. 128.

<sup>29</sup> Bourdieu (1995), s. 39.

<sup>30</sup> Bourdieu (1977), s. 25f.

<sup>31</sup> Bourdieu (1977), s. 41.

<sup>32</sup> Bourdieu (1995), s. 130.

<sup>33</sup> Bourdieu (1995), s. 59.

”de som utsätts för dem är delaktiga”<sup>35</sup>, om de som ingår i relationerna uppfattar, erkänner och tillerkänner fysiska och mentala strukturer ett värde.

I mitt arbete läggs Bourdieus beskrivning av undervisning som ett socialt fält som reproduceras som ett raster över min analys av det empiriska resultatet och över min diskussion kring lärarutbildningens roll i ett reproducerande urval. Jag gör inte en fullständig bourdieusk tolkning av undervisningens roll men diskuterar och problematiserar beskrivningen av utbildningssystemet som statsapparaten tjänare.

### **Jank och Meyer om didaktisk-metodisk handlingskompetens...**

Didaktisk-metodisk handlingskompetens innebär, enligt didaktikerna Werner Jank och Hilbert Meyer, ”att i [...] nya och oförutsägbara undervisningssituationer målmedvetet och självständigt organisera elevernas inlärningsprocess under beaktande av de institutionella ramförutsättningarna”.<sup>36</sup> I didaktisk-metodisk handlingskompetens ingår ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt som gör pedagogen medveten om de egna praxisteorierna. I detta arbetes slutdiskussion återkommer jag till frågan huruvida medvetenhet om och ett kritiskt, reflekterande förhållningssätt till texturval är eller bör vara ett mål för lärarutbildningen i svenska och, i så fall, varför.

Hur utvecklar läraren en didaktisk-metodisk handlingskompetens? Enligt Jank och Meyer måste läraren först tillägna sig ett didaktiskt koncept, som sedan bearbetas till en lektions- eller undervisningsplan, som beaktar institutionella och organisatoriska ramfaktorer, ämnet och lärar-elevinteraktioner. Slutligen förverkligas planen i en undervisningssituation. Denna handlingskompetens byggs upp i den praktiska aktiviteten, vilket, menar Jank och Meyer, innebär att didaktisk teorikunskap inte är tillräckligt: ”Den som [...] tycker att noggranna studier i allmän- och ämnesdidaktik skulle vara en tillräcklig grund för den praktiska undervisningssituationen kommer obönhörligen att få svårigheter”.<sup>37</sup> Kunskaper i didaktisk teori kan, däremot, hjälpa pedagogen att bli

---

<sup>34</sup> Bourdieu (1995), s. 152.

<sup>35</sup> Bourdieu (1995), s. 165.

<sup>36</sup> Jank, Werner och Meyer, Hilbert (1997), *Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens* I: Uljens, Michael (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Lund, Studentlitteratur s. 40.

<sup>37</sup> Jank och Meyer (1997), s. 24.

medveten om de egna praxisteorierna och, genom att presentera alternativ till det egna didaktiska konceptet, bidra till utveckling.

Litterär kanon bygger på texturval. Det urval som görs är ett resultat av ämnesteoretisk kunskap, men också av undervisande lärares habitus, didaktisk-metodiska handlingskompetens eller frånvaro av sådan, rutinisering samt didaktisk reduktion och iscensättning. Denna reproduktion ställs sedan inför legitimitetsproblem. Dessa begrepp används för att diskutera det empiriska resultatet av detta arbete.

### **... rutinisering...**

Vilken roll spelar rutinisering för lärares reproduktion av undervisning? För att kunna diskutera reproduktion, framför allt i form av kanoniserat texturval, används i detta arbete rutinisering, vilket är ett av Jank och Meyers teoretiska begrepp. Med rutinisering avses ”automatisering av ursprungligen *medvetet utförda målorienterade handlingar*”.<sup>38</sup>

Det är, skriver Jank och Meyer, en illusion att tro att man som lärare kan undvika rutinisering. Rutin behöver dock inte vara negativ utan kan frigöra tid och kraft till reflektion för läraren och skapar handlingsutrymme för eleverna. Svårigheten ligger i att undvika oreflekterade rutinhandlingar, vilka leder till att ritualisering av kommunikations- och interaktionsstrukturer och bevarade maktpositioner. Av denna anledning måste rutinhandlingar kontrolleras och detta sker genom reflekterande rutinisering. Det bästa vore, konstaterar Jank och Meyer, ”*en rutinerad lärare som inte undervisar på rutin*”.<sup>39</sup> Men resulterar reflekterande rutinisering i en didaktisk reduktion och en didaktisk iscensättning som ser annorlunda ut än i det fall där rutiniseringen är oreflekterad? Och är det önskvärt? Till dessa frågor återkommer jag i slutdiskussionen.

---

<sup>38</sup> Jank och Meyer (1997), s. 43.

<sup>39</sup> Jank och Meyer (1997), s. 46.

### ... didaktisk reduktion och didaktisk iscensättning...

Undervisning kan aldrig förmedla hela verkligheten, endast behandla olika delar av verkligheten. Denna didaktiska reduktion är inte bara en kvantitativ utan också en kvalitativ strukturering, skriver Jank och Meyer.<sup>40</sup> Indelningen av undervisningen i ämnen och timfördelningen mellan ämnen, den status som vissa ämnen getts, de yttre förutsättningar som råder samt lärares förkunskaper och förkärlek har betydelse för vad som tas med i undervisningen. I detta arbete analyseras och diskuteras det som informanterna säger om didaktisk reduktion och iscensättning, utifrån hypotesen att ”man inte kan lösa problemet med didaktisk reduktion om man inte samtidigt ställer frågan om det *undervisningsmetodiska förverkligandet* av innehållet”.<sup>41</sup>

### ... samt didaktisk legitimering

Jank och Meyer konstaterar att pedagogen måste kunna rättfärdiga sina handlingar, inför andra och inför sig själva, och säger att det finns två huvudprinciper för legitimering. I det första fallet legitimerar pedagogen det som han eller hon gör utifrån styrdokument eller yrkeskårens gemensamma beslut, genom att hänvisa till en sociopolitisk beslutsprocess:

Man tänker sig då att eleverna måste acceptera läroplanens mål och innehåll eftersom riktlinjerna är utformade på central nivå och demokratiskt överenskomna samt för att den vetenskapliga trovärdigheten i undervisningens mål och innehåll undersökts av experter.<sup>42</sup>

I det andra fallet argumenterar pedagogen kring sina mål samt innehålls- och metodbeslut, försöker förklara dem för eleverna och ändrar dem om eleverna inte är införstådda med dem. Det är då fråga om en diskursiv legitimering, som till sin natur är maktneutral.

---

<sup>40</sup> Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997), *Didaktikens centrala frågor* I: Uljens, Michael (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Lund, Studentlitteratur, s. 64.

<sup>41</sup> Jank och Meyer (1997), s. 66.

<sup>42</sup> Jank och Meyer (1997), s. 69.

I undervisningspraktiken förekommer, skriver Jank och Meyer, hela tiden en blandning av båda legitimeringsformerna. Många beslut accepteras med hänvisning till riktlinjer, eftersom ”vi måste utgå från att man i vårt samhälle för tillfället inte kan få till stånd dessa maktneutrala diskurser – och allra minst i skolan”.<sup>43</sup>

I detta arbete används begreppet didaktisk legitimering i tolkningen av de utsagor som görs av lärarutbildare och lärarstudenter angående texturval och litteraturundervisning.

## METOD

### Informationsinhämtning

Enligt forskningsmetodisk litteratur skall syftet med studien vara avgörande för val av metod. En kvalitativ studie är att föredra om man vill försöka förstå hur människor resonerar eller reagerar ”eller att hitta ett mönster så skall man göra en kvalitativ studie”.<sup>44</sup> då hårddata sällan eller aldrig ger svar på frågan *Varför*. Det kan däremot mjukdata göra, och denna kan inhämtas genom det som kallas för kvalitativa intervjuer: ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskafter hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen”, säger Patel och Davidson.<sup>45</sup> Kvalitativa intervjuer har ofta en låg grad av standardisering, i och med att frågorna som intervjuaren ställer ger informanten möjlighet att svara med egna ord. Om informanten inte ger tillräckligt utförliga svar finns möjlighet att ställa följdfrågor eller be om förklaringar och exempel. Syftet med kvalitativa studier är att exemplifiera, inte att generalisera.

Utformningen av intervjuerna bestämdes av syftet med studien. Målsättningen var att få information som gav möjlighet att förstå hur lärarstudenterna såg på texturval, litterär kanon och ämnesinnehåll i litteraturundervisning och att, om möjligt, kunna avgöra hur utbildningen påverkat deras uppfattning. I och med detta var intervjuerna

---

<sup>43</sup> Jank och Meyer (1997), s. 71.

<sup>44</sup> Trost, Jan (1994), *Enkätboken*, Lund, Studentlitteratur s. 21.

<sup>45</sup> Patel, Runa och Davidson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* upplaga: 3., Lund, Studentlitteratur s. 78.

halvstrukturerade, vilket innebär att temat och grundfrågorna fastställts (Se bilaga 1), men också att intervjuerna kom att innehålla något olika följdfrågor.

### **Undersökningsgrupp**

Undersökningen har genomförts vid ett svenskt universitet. Fyra lärarstudenter inom inriktningen Svenska 60/80 poäng och en lärarutbildare som undervisar i denna inriktning har intervjuats. Lärarstudenterna, två män och två kvinnor, var 21 – 27 år, och deras studietid varierade i längd. Den som studerat kortast tid hade, utöver de fyra terminerna inom inriktningen Svenska 60/80 poäng, endast läst en termin, medan den som hade längst studietid hade läst ytterligare en inriktning om tre terminer samt fler än en termin inom det allmänna utbildningsområdet. Tre av studenterna har ingen lärarerfarenhet utöver den de fått inom ramen för utbildningen, medan den fjärde arbetat några månader som lärare, vid sidan av sina studier. I presentationen och analysen av intervjusvar har lärarstudenterna kallats A, B, C och D. Anledningen är skrivteknisk, och jag gör ingen åtskillnad mellan vem som sagt vad.

Av de fyra studenterna svarade två studenter ja på en fråga om det fanns personer som kunde tänka sig att ställa upp för en intervju. Frågan ställdes under deras sista litteraturkurs, där jag hade en del av undervisningen, vilket givetvis kan ha påverkat dem att ställa upp, även om jag bedömer att det inte var lärarstudenternas bevekelsegrund. De två andra studenterna svarade ja på frågan om det fanns två studenter av motsatt kön som kunde tänka sig att ställa upp för en intervju.

Lärarutbildaren, som undervisat de aktuella studenterna i den sista litteraturkursen inom inriktningen, tillfrågades och accepterade att ställa upp som informant. Intervjun med lärarutbildaren var viktig för att se ett eventuellt samband mellan det som sägs och görs i lärarutbildningen i svenska och den litteratursyn och litteraturdidaktik som de blivande svensklärarna ger uttryck för. Det är alltså ett försök att genom triangulering kontrollera resultaten. Triangulering är ”ett sätt att öka pålitligheten”<sup>46</sup> genom att konvergens, bristande överensstämmelse eller motsägelser synliggörs. Samtidigt belyser

---

<sup>46</sup> Ely, Margot (2005), *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*, Lund, Studentlitteratur, s. 108.

lärarutbildarens svar svårigheter och möjligheter i utbildningen och ger ett underlag till diskussionen om svensklärarutbildningens roll i en reproduktion av urval och värderingar.

### **Svenska 60/80 poäng vid ett svenskt universitet**

Höstterminen 2001 startade inriktningen Svenska 60/80 poäng vid det aktuella svenska universitetet. Enligt den utbildningsplan som, med vissa modifikationer, gällt fram till vårterminen 2007 läser studenterna svenska i tre terminer, om de skall arbeta med elever i grundskolans senare år och fyra terminer, om de skall arbeta med elever i gymnasieskolan. Lärarstudenterna skall innan de påbörjar studier inom en inriktning ha läst en termin inom det allmänna utbildningsområdet. Inriktningen svenska kan vara studenternas första eller andra inriktning, och om det är den andra inriktningen kan studenterna ha läst två terminer inom det allmänna utbildningsområdet. I inriktningen svenska 60/80 poäng läser studenterna växelvis språkligt och litterärt inriktade kurser. Fördelningen mellan språkligt och litterärt inriktade kurser är relativt jämn, med viss övervikt för de litterärt inriktade kurserna, bland annat eftersom dessa också innefattar kurser som behandlar det vidgade textbegreppet (till exempel kursen Medier och ungdomskultur). En schematisk bild (Se bilaga 1) av den förnyade lärarutbildningen, inriktningen Svenska 60/80 p, vid det för undersökningen aktuella universitetet vårterminen 2005 – höstterminen 2006 visar dock, att det ligger fler renodlat litterära kurser under utbildningens senare del och att de språkligt orienterade kurserna främst ligger under utbildningens första hälft.

### **Genomförande**

Intervjuerna med lärarstudenterna genomfördes i december 2006 respektive i början av januari 2007, eftersom det var önskvärt att studenterna i princip skulle vara klara med sina studier inom inriktningen men inte ha påbörjat andra studier. Inför intervjuerna

visste studenterna att frågorna skulle beröra litterär kanon och deras inställning till detta begrepp, men de fick inte i förväg frågorna som var utgångspunkt för intervjun.

Samtliga intervjuer filmades, eftersom det var önskvärt att ”intervjupersonernas svar registreras exakt”.<sup>47</sup> Anledningen till att filmkamera användes var av praktisk natur; jag har tillgång till en filmkamera men inte till en bandspelare med inspelningsfunktion. Oavsett om filmkamera eller bandspelare används ger det möjlighet att registrera exakta svar och ickeverbala element<sup>48</sup> samtidigt som intervjuaren ges möjlighet att koncentrera sig på intervjun. Efteråt fick informanterna en utskrift av sin intervju och hade möjlighet att göra tillägg, förtydliga eller komplettera, om de så önskade. Två informanter, lärarstudent B och C, gjorde tillägg, i form av skriftliga och muntliga förtydligande. Intervjun med lärarutbildaren ägde rum i mars 2007, och inte heller här lämnades frågorna ut i förväg.

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje informant i avsikt att informanterna inte medvetet eller omedvetet skulle påverka varandra. Varje intervju tog cirka en timme, då jag bedömde att längre intervjutid inte skulle tillföra mer. Alla intervjuer ägde rum i mitt arbetsrum, en för samtliga informanter bekant miljö.

Ljudinspelningar kräver intervjupersonernas tillstånd, så informanterna tillfrågades om tillstånd till att intervjun filmades. Närvaron av en filmkamera eller bandspelare kan verka hämmande på informanter, men det gäller också för anteckningar. Att intervjuerna i detta fall filmades och att informanterna erbjöds utskrifter av intervjuerna kan, tvärtom, ha ingett informanterna en känsla av att deras svar inte skulle feltolkas (annat än om det skedde medvetet).

I en kvalitativ intervju är, enligt Patel och Davidson, intervjuare och intervjuperson medskapare i samtalet.<sup>49</sup> Intervjuarens närvaro, oavsett hur denna betar sig, påverkar informanterna, enligt forskningsmetodisk litteratur. Det gäller inte bara vad som sägs, utan också hur något sägs. Dessutom är intervjusituationen en social situation, och risken finns att den som intervjuas svarar i en viss riktning. För att undvika att informanten svarar som han eller hon tror att intervjuaren vill är det önskvärt att informanten inte upplever sig bli bedömd av intervjuaren.

---

<sup>47</sup> Patel och Davidson (2003), s. 83.

<sup>48</sup> Ely (2005), s. 92.

---

<sup>49</sup> Patel och Davidson (2003), s. 78.

## Material

Materialet för de fem intervjuerna bestod av två intervjuunderlag (Se bilaga 2) med frågor. Det ena intervjuunderlaget användes för intervjuerna med lärarstudenterna, det andra för intervjun med lärarutbildaren. Anledningen till att lärarstudenterna och lärarutbildaren inte fick samma frågor sammanhänger med syftet med studien. Intervjuunderlaget för lärarstudenterna bestod av ett antal frågeområden och intervjuunderlaget för lärarutbildaren av tre huvudfrågor. Utifrån hur intervjun utvecklades ställdes följdfrågor, vilket innebär att intervjuerna, som tidigare har sagts, var halvstrukturerade.

## Metodkritik

Samtliga informanter – de fyra lärarstudenterna och lärarutbildaren – var kända för mig, vilket å ena sidan underlättade intervjuerna, å andra sidan kan ha försvårat. I sin avhandling *Läraren – Litteraturen – Eleven* diskuterar Molloy problemen med icke-hierarkiska intervjuer, ”där forskaren ger av sig själv och sina erfarenheter”.<sup>50</sup> För denna undersökning intervjuades alltså fyra av mina före detta studenter, vilka jag mött i tre genomförda kurser inom Svenska 60/80 poäng, däribland – om än i ytterst begränsad omfattning – i den sista litteraturkursen inom inriktningen. Informanterna var, med andra ord, inte främmande för möjligheten att ställa frågor eller referera till gemensamma erfarenheter. Samtidigt som informanterna sannolikt inte medvetet upplevde att de behövde anpassa sina svar, kan de gemensamma erfarenheterna ha påverkat deras svar. En del frågor kan också ha uppfattats som omotiverade, eftersom jag redan förväntades ha tillgång till den information som efterfrågades.

Samma situation med en bekant intervjuare rådde vid intervjun med lärarutbildaren. Eftersom vi båda undervisar inom inriktningen Svenska 60/80 poäng och dessutom i ett flertal kurser delat på undervisningen, känner vi varandra väl. Detta innebär att intervjun

---

<sup>50</sup> Molloy, Gunilla (2002), *Läraren – Litteraturen – Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högskoliet*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, s. 99.

kom att innehålla referenser till gemensamma erfarenheter, och därigenom en omedveten vilja att tolka svar i en viss riktning.

Intervjuerna med lärarstudenter omfattade, som sagt, fyra informanter. Av detta följer att det som sägs inte kan sägas vara representativt för blivande gymnasielärare i svenska eller ens för den aktuella studentgruppen. Därtill är urvalet för litet. Det är dessutom möjligt att argumentera att informanterna inte representerar ett tvärsnitt ens i sin studiegrupp, som bestod av fler kvinnor än män, medan min undersökning omfattar lika många män som kvinnor. Prestationsmässigt representerar de inte heller något genomsnitt. Slutligen är det möjligt att tänka sig att de som ställt upp på intervju inte är de som är eller varit mest kritiska till utbildningen. Detta skall dock inte tolkas som att de aktuella informanterna inte har ett kritiskt förhållningssätt. Däremot kan det faktum att de var bekanta med mig ha påverkat dem att svara på ett visst sätt eller påverkat mig att tolka det som sades på ett sätt som inte var avsiktligt. Genom att informanterna erbjöds möjlighet att kommentera intervjuutskriften har en del tänkbara missuppfattningar eller oklarheter undvikits. Det bör sägas att detta tillvägagångssätt ingalunda är självklart. Vissa forskare, däribland Annette Årheim, anser att risken är stor för "tillrättalägganden från individens sida utifrån hur de *önskar* bli betraktade".<sup>51</sup> Samma invändning kan dock göras, om informanterna i förväg fått ta del av intervjufrågorna, och jag föredrog risken att informanterna tolkade och tillrättalade det som de faktiskt sagt framför risken att de i förväg tillrättalade bilden och svarade utifrån detta. Det urval som presenteras är dock mitt och inte informanternas, har en tolkning ändå gjorts.

Intervjun med lärarutbildaren var på sätt och vis mer uppenbar, med tanke på att denna varit ansvarig lärare för de aktuella studenternas sista litterärt inriktade kurs inom inriktningen.

En viktig invändning mot att låta en enda person, lärarutbildaren, representera en hel inriktning i lärarutbildningen är, givetvis, att det finns risk att det som sägs inte är representativt för inriktningen Svenska 60/80 poäng. Den intervjuade lärarutbildaren hör dock till den lilla grupp lärare som har hand om en jämförelsevis stor del av undervisningen inom inriktningen, och det är rimligt att anta att lärarutbildaren

därigenom både har större möjligheter att påverka inriktningens utformning och innehåll och en bättre överblick över inriktningen än kollegor som endast undervisar i enstaka moment eller i enstaka kurser. De eventuella samband eller motsättningar mellan det som sägs och görs i lärarutbildningen i svenska och den litteratursyn och litteraturredidaktik som de blivande svensklärarna ger uttryck kan vara slumpmässiga, men det finns ett empiriskt underlag i intervjumaterialet.

Som intervjuare var jag närmast en privilegierade observatören, ”en person som är känd och som man litar på, och som lätt får tillgång till information om sammanhanget”<sup>52</sup>, till skillnad från den aktiva deltagaren som har ett arbete att genomföra utöver sitt forskningsarbete eller den inskränkta observatören vars roll är forskarens. Jag intog den privilegierade observatörens roll, då jag inte längre var studenternas lärare men i deras ögon inte heller forskare. Jag hade tillgång till information om sammanhanget på ett sätt som en utomstående intervjuare inte hade haft och förmodar att informanterna kände ett visst mått av tillit. Det var dock svårt att hålla sig utanför intervjun; trots medvetna ansträngningar att inte gå in i intervjun tillfrågades jag om åsikter och erfarenheter. På grund av gemensamma erfarenheter blev intervjuerna en datainsamling i forskningssyfte och det som Kvale kallar för en mellanmänsklig situation, ett samtal mellan två parter om ett tema av ömsesidigt intresse.<sup>53</sup>

Hade informationen kunnat inhämtas lika väl eller bättre med en annan datainsamlingsmetod, exempelvis enkäter? Det är omöjligt att ge ett säkert svar på frågan, men sannolikheten att någon av informanterna skulle ha lagt ned en timme eller mer på att besvara en enkät är inte stor. Dessutom hade materialinhämtning via enkäter medfört att följdfrågor inte hade kunnat ställas, även om enkäten lämnat utrymme för egna kommentarer.

---

<sup>51</sup> Årheim, Annette (2005), *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*, Växjö, Växjö universitet, Institutionen för humaniora, licentiatsavhandling i litteraturvetenskap; alternativet Svenska med didaktisk inriktning, s. 48.

<sup>52</sup> Ely (1993), s. 52.

<sup>53</sup> Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, Studentlitteratur, s. 117.

## **PRESENTATION OCH ANALYS AV INTERVJUER**

I den presentation och analys av intervjusvaren som följer har lärarstudenternas svar skilts från lärarutbildarens. Anledningen till detta är, som tidigare sagts, att informanterna inte gavs exakt samma frågor.

### **Lärarstudenter om texturval och kanon i litteraturundervisning**

I all litteraturundervisning ingår ett element av texturval. Vad skall läsas och varför? Texturval handlar dock inte enbart om urvalsprinciper utan också om de faktorer som påverkar urval. Till dessa faktorer hör, enligt den redovisade tidigare forskningen, styrdokument, utbildning, preferenser och traditioner. Förekomsten av en litterär kanon kan, i det fall det rör sig om en officiell lista av verk som skall läsas, styra, understödja eller motverka lärares texturval och därmed den världsbild och de värderingar som läraren representerar.

I intervjuerna med de fyra lärarstudenterna ställdes frågor om texturval och kanon. Lärarstudenterna ombads att definiera begreppet litterär kanon samt tala om hur de ställde sig till en officiell litterär kanon. Kanon speglar, enligt lärarstudenterna, synen på vad som är bra respektive dålig litteratur och talar om för andra vad de skall tycka; den är ”ett slags klassificering över vad som bör läsas, vad som är god litteratur, vad som är värt att läsa”, ”normer för vad som är bra litteratur och vad som är sämre litteratur”, ”böcker som i högre kretsar ansetts fina” respektive ”skillnaden mellan vad som anses vara fin litteratur och vad som anses vara dålig litteratur”. Alla lärarstudenterna definierar således kanon som en måttstock med pretentioner att bedöma kvalitet.

Tre av lärarstudenterna, A, B och D, ansåg att det i svensk skola finns en inofficiell kanon, litteratur som ”alla” läser, medan lärarstudent C under sin egen gymnasietid inte tyckte sig ha känt av någon litterär kanon. Däremot hade C i likhet med de övriga en uppfattning om vad som brukar läsas, vilken litteratur som svensklärare tillhandahåller: ”Någon gång kom hon [svenskläraren] med en kärra där det fanns böcker, där man fick välja bland en massa kända namn: Strindberg, Selma Lagerlöf, fransmännen...”. Det kan tyckas som en motsättning att lärarstudenten å ena sidan säger sig inte ha mött en officiell

litterär kanon, å andra sidan räknar upp ”en massa kända namn”, som svenskläraren dukade fram för sina elever. Det vore lätt att tro att lärarstudenten är omedveten om förekomsten av en inofficiell litterär kanon, men orsaken torde vara en annan. Under intervjun framkommer att lärarstudent C också har erfarenhet av att vara elev i en skola med en officiell litterär kanon. Medan lärarstudenterna som endast har erfarenhet av svensk skola upplever att det finns en inofficiell litterär kanon, vilket enligt Englund ändå är en form av social kontroll<sup>54</sup>, tycks lärarstudent C inte upplevt detta som en lika påtaglig social kontroll som litteraturstudium styrt av en officiell litterär kanon.

Alla fyra lärarstudenter gav exempel på litteratur som tillhör den inofficiella kanon som de upplevt i den svenska gymnasieskolan. Utöver Strindberg, Lagerlöf och fransmännen nämndes antikens litteratur, *Decamerone*, Shakespeare, *Robinson Crusoe*, Kafka och Moberg. Ytterst få exempel på ungdomslitteratur eller populär-litteratur gavs. En av lärarstudenterna nämnde Per Nilsson, författare till ungdomsromaner, och två Sara Kadefors ungdomsroman *Sandor slash Ida* bland de verk som de sett läsas ute i skolorna. I detta avseende överensstämmer de intervjuade lärarstudenternas bild av texturvalet i den svenska gymnasieskolan med resultatet i Brinks enkätundersökning<sup>55</sup>; det är framför allt Västerlandets litteratur och nationell litteratur som räknas upp. Ungdomslitteratur och populärlitteratur som, med tanke på lärarstudenternas blivande elever, torde vara intressant får, att döma av de svar som ges, inget större utrymme i den inofficiella litterära kanon som finns i den svenska gymnasieskolan. Inte heller filmer, musiktexter eller datorspel – det vill säga, exempel på ett vidgat textbegrepp – tas med i det texturval som de intervjuade lärarstudenterna tycker sig ha sett tillhöra litterär kanon. Detta kan bero på att dessa texter saknas eller är underrepresenterade i gymnasieskolans litteraturundervisning. En annan förklaring till att lärarstudenterna inte nämner exempelvis filmer eller musiktexter kan vara frågans formulering. Om lärarstudenterna uppfattar att det som efterfrågas är vilka exempel på kanoniserade texter som de sett användas i gymnasieskolan, utesluter det icke-kanoniserade texter. De lärarstudenter som nämner annat än kanoniserade texter bland de texter som de sett användas, gör det nämligen efter att jag ställt en följdfråga: ”Något annat som du sett återkomma flera

---

<sup>54</sup> Englund (1997), s. 193.

<sup>55</sup> Brink (2006), s. 156.

gångar? Finns det några modernare verk som du sett återkomma?” respektive som en kommentar i förbifarten ”På svenskan hade de tagit in en del annat – de kan inte ha blivit klassiker – som Jonas Gardell och så”.

Om lärarstudenterna uppfattade att min fråga gällde kanoniserad litteratur – det vill säga ett begränsat antal genrer och texter och i synnerhet det som brukar kallas för klassiker – finns det ingen anledning att nämna genrer eller texter som inte anses höra dit. Icke-kanoniserade genrer och texter som inte värderas lika högt av den habitus som varit eller är förhärskande i litteraturundervisningen nämns i så fall inte, även om de förekommer i undervisningen.

Eftersom syftet med mitt arbete inte var att be de blivande gymnasielärarna i svenska formulera någon alternativ, modern eller – enligt deras bedömning – elevinriktad litterär kanon, ställde jag aldrig frågan om de saknade någon författare, någon genre, något enskilt verk eller någon texttyp i den inofficiella litterära kanon som de tyckt sig se i gymnasieskolans eller lärarutbildningens litteraturundervisning. Det var inte heller någon av lärarstudenterna som spontant gjorde det. Inte ens lärarstudent D, som enligt egen uppfattning ”är ganska spelintresserad” och hyrts in på mässor och i lokala sammanhang för att lansera nya spel, nämnde att spel saknas i gymnasieskolans litteraturundervisning. Däremot frågade studenten vid intervjun varför spel saknas i svensk lärarutbildningen. Jag kan bara spekulera varför lärarstudenten verkar acceptera att spel saknas i gymnasieskolans litterära kanon men samtidigt ifrågasätter varför det saknas i svensk lärarutbildningen. En möjlighet är att lärarstudenten hos lärarutbildarna på universitetet uppfattar en strävan efter att utgå från det vidgade textbegrepp. Om spel förekom i svensk lärarutbildningen, skulle det innebära att universitetets didaktiska iscensättning av litteraturundervisning didaktiskt legitimerade spel som en del i ett vidgat textbegrepp. En sådan legitimering skulle kunna resultera i nedsippling, det vill säga överföring av innehåll från akademisk nivå till skolans värld. I den svensk lärarutbildning som den intervjuade lärarstudenten fått har spel, av olika skäl, lyst med sin frånvaro. Lärarstudent D säger inte att spel saknas i gymnasieskolans litteraturundervisning på grund av att det saknas i svensk lärarutbildningen men tycks se ett samband mellan svensk lärarutbildningens innehåll och den undervisning som realiserats i gymnasieskolan.

Den slutsats som jag drar av svar som berör innehållet i litterär kanon, pekar på samsyn i föreställningen om vari ett kanoniserat texturval består. Oavsett om lärarstudenterna tycker att det i den svenska skolan finns en inofficiell litterär kanon eller ej, säger de sig ha sett ungefär samma texter läsas.

På frågan vem eller vad som styr texturvalet i den inofficiella kanon som de tycker sig se i den svenska skolans litteraturundervisning, gav lärarstudenterna olika förslag: den individuella läraren, tillgången på klassuppsättningar, svensklärarkollegiet, ekonomiska ramar, utgivarna av serien Alla tiders klassiker, antologiförfattare, litterära priser, tradition, medier samt medelklassen. Oförändrat texturval kan, enligt lärarstudent D, vara resultatet av ett medvetet eller omedvetet val. Genom att år efter år låta elever läsa samma böcker kan lärare utgå från tidigare gjorda planeringar: ”Det blir betydligt enklare för lärarna, då de haft ett moment som de alltid kan köra med klasserna: ’de här böckerna läser vi i den årskursen’, och så är det bra med den saken”. Texturvalet i gymnasieskolans svenskkurser speglar inte heller alltid lärares individuella preferenser, vilket lärarstudent A påpekade. Det kan i stället vara resultatet av frånvaro av ett medvetet förhållningssätt:

Jag tror inte att lärare reflekterar och tänker ”Oj, nu väljer jag det här, för det är mycket bättre än allt annat” utan det är bara ”Nu har vi det här momentet, och då skall man läsa *Utvandrarna*”.

En slutsats som kan dras, när de intervjuade lärarstudenterna räknar upp verk och författare som de tyckt sig finna i gymnasieskolans inofficiella litterära kanon, är att de inte är omedvetna om eller opåverkade av den selektion och trädning som pågått och pågår. Det texturval som de intervjuade lärarstudenterna mött i den svenska gymnasieskolan, både som elever och som lärarstudenter, fungerar normerande, även om det inte finns en officiell litterär kanon. Det är normerande, också för dem som av en eller annan anledning vill se ett annat texturval och andra urvalsprinciper.

Hur ställde sig då lärarstudenterna till tanken på en officiell litterär kanon i den svenska skolan? Två av studenterna, A och B, var tydligt skeptiska och menade att det inte fanns ett behov av en officiell litterär kanon. De motiverade sin skepticism med att hänvisa till den roll som kanon fått som smakdomare, samtidigt som de inte var – eller påstod sig vara – opåverkade av kanon eller värderingen av litteratur. Lärarstudent B framhöll,

apropå kanon, behovet av att som svenskläraren ha en relation till det som läses: ”Jag tror att det överlag är viktigt att man som lärare har något slags koppling till den skönlitteratur man väljer, alltså att man inte väljer den bara för att ’det här borde man läsa’. Jag skulle i alla fall inte kunna stå framför en klass och förespråka en bok som jag verkligen hatar”. Med den nuvarande kursplanen anser sig lärarstudenten kunna påverka texturvalet, men en officiell litterär kanon skulle, menar lärarstudent B, innebära att den möjligheten togs bort eller begränsades.

Lärarstudent D uttryckte en ambivalens inför tanken på en officiell litterär kanon i skolan. Å ena sidan var studenten emot tanken på att klassificera litteratur i god och dålig litteratur, å andra sidan sade sig studenten tycka mycket om ”de böcker som står på listorna, de fina böckerna, de stora verken”. Problemet var dock, enligt D, att få vissa elever att överhuvudtaget läsa eller att utveckla sin läsning. För att nå dessa läsovilliga eller läsovana studenter måste svenskläraren, enligt lärarstudenten, utgå från elevernas litterära repertoar, sådan den ser ut, och välja litteratur som skulle kunna appellera till unga läsare. En officiell litterär kanon skulle kunna innebära ett hinder i det arbetet, men studenten är medveten om den reella möjligheten att som lärare ställas inför en officiell litterär kanon: ”Om det står i styrdokumentet, får man väl anpassa sig”.

Varför denna beredskap att, om så skulle behövas, anpassa sig till en officiell litterär kanon, trots att studenten, i likhet med de övriga, var tveksam till det pedagogiskt lämpliga i att tvinga till läsning av vissa texter? Det förväntas, enligt min erfarenhet, inte i lärarutbildningen att lärarstudenten ifrågasätter styrdokumentet, snarare att han eller hon tillägnar sig innehållet i dessa och vänjer sig vid att i undervisningen ta sin utgångspunkt i det som där sägs. Jag kan, med andra ord, inte förvänta mig att lärarstudenten i ett samtal med mig, som är lärarutbildare och antagligen uppfattas som en representant för föreställningen att styrdokumentet inte kan eller får ifrågasättas, skall ifrågasätta styrdokumentet. Studentens ord om att anpassa sig bör inte heller ses som ett uttryck för bristande övertygelse utan snarare som lärarstudentens medvetenhet om sitt fälts begränsningar och möjligheter. I lärarutbildningen hör de blivande lärarna att styrdokumentet är det regelverk som är överordnat allt annat. Den pedagogiska legitimering som därmed görs, som Jank och Meyer säger, med hänvisning till en sociopolitisk beslutsprocess skulle innebära att den intervjuade lärarstudenten accepterar

läroplanens mål och innehåll då dessa utformats på central nivå och är demokratiskt överenskomna. Det är den didaktiska legitimering som lärarstudenterna mött i sin lärarutbildning och som de förväntats utgå ifrån.

Den fjärde lärarstudenten, C, var den enda som sade sig vara positiv till en officiell litterär kanon och den enda som hade egen erfarenhet av att ha gått i skola, där litteraturläsningen styrs av en officiell kanon. Samtidigt delade också denna student de övrigas tveksamhet inför tanken att tvinga till läsning av vissa verk och författare: ”Man är paradoxal. [---] Jag jobbar kanske bättre under tvång? Men som regel är jag emot tvång. [---] Det går inte att klara sig i livet med enbart yttre motivation.”

Den fjärde lärarstudentens förhållningssätt kan tyckas motsägelsefullt; studenten är positiv till införande av en officiell litterär kanon men negativ till tvång. Lärarstudentens ambivalens är dock inte unik. Litteraturprofessorn Maria Nikolajeva, uppvuxen i Sovjetunionen, ger i en artikel i Dagens Nyheter uttryck för samma kluvenhet, samtidigt som hon konstaterar att ingen människa gick ur grundskolan utan att ha läst den påbjudna och, enligt Nikolajeva, oundgängliga litteraturen.<sup>56</sup> Både Nikolajeva och den av mig intervjuade lärarstudenten värdesätter alltså den läsning som värderats högt och påbjudits i de skolsystem, där de varit elever, samtidigt som båda formulerar tveksamhet inför det faktum att läsningen varit påbjuden. Den påbjudna läsningen har dock, för att använda Bourdieus språkbruk, förvandlats till symboliskt kapital; litteraturprofessorn och den blivande svenskläraren har genom den påbjudna läsningen utrustats med samma perceptions- och värderingskategorier och båda tillerkänner denna läsning ett värde. Detta är i sig inte förvånansvärt. De ifrågasätter tvånget men inte värdet av den habitus, som den påtvingade läsningen representerar. Framför allt är de inte likgiltiga, vilket, enligt Bourdieus synsätt, skulle placera dem utanför det sociala fält där de befinner sig.

Av de fyra lärarstudenter som intervjuades var de två kvinnliga studenterna tydligt skeptiska inför tanken på en officiell litterär kanon, medan de två manliga var mer positivt inställda. Utifrån det begränsade underlaget går det inte att dra säkra slutsatser, men det finns anledning att fundera om det finns en korrelation mellan de kvinnliga

---

<sup>56</sup> Nikolajeva, Maria, *Vad är du hungrig på, lilla vän?*, Dagens Nyheter 21 augusti 2006

lärarstudenternas skepticism och en litterär kanon, som, enligt Molloy,<sup>57</sup> domineras av vita, manliga och västerländska författare. Detta är dock ingenting som uttalas av de två kvinnliga lärarstudenterna, som i stället talar om risken att en litterär kanon reducerar lärares och elevers möjlighet att välja. Det tycks alltså som om texturval, med Bourdieus ord, förvandlas till något som måste göras. De värderingar som de litterära texterna är bärare av är, eller görs, osynliga.

Den slutsats som jag drar av svar som rör lärarstudenternas inställning till litterär kanon är att det finns en generell skepsis inför tanken på tvång. Däremot är de inte lika tydligt skeptiska inför tanken på den litteratur, och indirekt de värderingar, som ingår eller skulle kunna ingå i en litterär kanon. Det som lärarstudenterna diskuterar är i stället urvalsprinciperna för en officiell litterär kanon. Ur ett bourdieuskt perspektiv skulle man kunna säga att lärarstudenterna av sitt sociala fält avkrävs en positionering och därför tvingats erkänna maktförhållandena på fältet, vilket sker även om de vill förändra dessa.<sup>58</sup> De logiska följdfrågorna borde kanske vara *om* lärarstudenterna vill förändra urvalsprinciperna för litterära texter i svensk-undervisningen, *vilka* förändringar de i så fall vill se och *varför* de önskar dessa förändringar. Eller *om* de borde vilja förändra. Men detta är frågor som faller utanför ramen för detta arbete.

De intervjuade lärarstudenterna underströk att litteraturundervisningen måste väcka ett intresse för läsningen, också då litteraturläsningen inte har sin utgångspunkt i elevernas eget val eller intresse. I detta avseende skiljer sig de blivande gymnasielärarna i svenska från de yrkesverksamma litteraturlärarna i Brinks undersökning. Det är lätt att föreställa sig att det dels beror på lärarstudenternas egna erfarenheter av litteraturläsning, dels på att lärarutbildningen ofta framhåller vikten av läslust, medan de yrkesverksamma lärarna i Brinks undersökning antingen förutsätter ett intresse för läsning – till exempel bland litteraturstudenter – eller vet att de, åtminstone initialt, inte kan förutsätta läslust hos alla elever.

Idealet för de fyra lärarstudenterna är, visar intervjusvaren, en erfarenhetspedagogisk litteraturläsning – även om ingen av lärarstudenterna använder sig av den termen (vilket de, för övrigt, har gemensamt med de intervjuade gymnasielärarna i Brinks

---

<sup>57</sup> Molloy (2007), s. 113.

<sup>58</sup> Bourdieu (1995), s. 128.

undersökning<sup>59</sup>) – och ett texturval som bygger på elevernas intresse och engagemang. Samtidigt indikerar lärarstudenternas reflektioner medvetenhet om den potentiella motsättningen mellan elevernas och skolans eller lärarens intresse. Lärarstudent D talar om denna problematik:

Det finns mycket, jättemånga böcker som jag skulle vilja använda mig av, men då är det så här att jag nog skulle försöka att med eleverna komma fram till vad de vill läsa. (---) De skall slippa läsa sådant de inte vill läsa. Får se hur det går i praktiken. Det beror ju på var man hamnar. Det finns ju klasser som vill läsa och klasser som inte alls vill läsa.

Lärarstudent D visar medvetenhet om att det som studenten säger om och värderar i litteraturundervisning inte per automatik kommer att resultera i en didaktisk iscensättning, det vill säga omsättas i praktiken. Samma inställning ger lärarstudent B uttryck för:

[D]et är först när man går in i någonting på djupet som jag personligen tycker att det blir riktigt intressant. Att bara hasta igenom verk, det ger inte så mycket. Jag hoppas verkligen att man vågar ta sig tid med böckerna man jobbar med. Men det ser kanske annorlunda ut i verkligheten.

Lärarstudent B:s resonemang kring texturval visar att studenten inte är opåverkad av det som Englund kallar för diskursen kring litteratur som socialt sammanhållande faktor:

Det är svårt att hitta en balans, för jag tänker mig att man vill utgå från elevernas intressen och referensramar för att hitta det där första intresset, men samtidigt – för att de skall kunna utvidga sina referensramar, krävs det ju att de söker sig till litteratur som de annars kanske inte skulle läsa. För litteratur som de gillar och kan identifiera sig med, kan de läsa på sin fritid, hur som helst.

Samtidigt som lärarstudent B talar om sin önskan att utgå från elevernas intressen och referensramar, poängterar studenten vikten av att eleverna vidgar sina referensramar och

---

<sup>59</sup> Brink (2006), s. 166.

också läser annat än det som de självmant skulle välja. Varför är detta så viktigt? Lärarstudent B säger i den kommentar som studenten i efterhand gjorde att det måste finnas "en balans mellan 'skräp'- och finkultur" men konstaterar att "risken med dagens allt mer kommersialiserade samhälle är att folk slutar tänka själv och istället somnar godtroget med Aftonbladet under hakan. Allt utöver det blir för jobbigt att ta till sig". Lärarstudent B är primärt inte intresserad av att eleverna skall läsa texter i ett allmänbildningssyfte, för att kunna säga att de läst kanoniserad litteratur. Tanken är i stället, om jag tolkar lärarstudenten rätt, att en kritisk läsning av texter, som går utanför elevernas intressesfär, kan fungera som motvikt mot osjälvständigt tänkande och kommersialiserade värderingar. Därvidlag ansluter sig lärarstudent B till föreställningen att, som Englund skriver, "skoldiskursens litteratururval och rekommenderade sätt att använda litterära texter [kan] bidra till att befästa eller skapa insikter och grundläggande värderingar som rör människor och mänsklig samlevnad".<sup>60</sup>

Hur skall gymnasielärare i svenska förena de till synes oförenliga utgångspunkterna, att i sin litteraturundervisning både utgå från elevernas intressen och referensramar och från skoldiskursens mål att litteraturundervisningen bidrar till att befästa eller skapa insikter och grundläggande värderingar? Alla fyra lärarstudenter talar om nödvändigheten av att få eleverna intresserade och bli motiverade för litteraturen, men inte tvinga dem. Två av lärarstudenterna säger att lärarutbildningen i svenska har stärkt dem i denna uppfattning, medan de övriga två talar om det förändrade förhållningssätt respektive den ökade medvetenhet som de tycker sig ha utvecklat under de fyra terminerna inom lärarutbildningen i svenska.

Lärarstudenterna talar om ämneskunskaper, om metodisk handlingskompetens och kunskap om didaktisk iscensättning. Det som däremot inte sägs – men impliceras – är att det av dem krävs acceptans av de begränsningar och möjligheter som följer med fältet. Min slutsats av detta är att det sistnämnda är sådant som inte i särskilt hög grad diskuteras inom lärarutbildningen.

---

<sup>60</sup> Englund (1997), s. 185.

## Lärarstudenter om litteraturundervisning och ämnesinnehåll

Texturval är en viktig faktor i litteraturundervisning. Texter som läses i skolan får stor spridning och kan utmana eller understödja tankesätt, värderingar och ideologier. I den mån texturvalet styrs officiellt kan det också sägas fungera som ett ideologiskt verktyg. Texturval reflekterar också en syn på litteraturundervisningens roll och svenskämnet innehåll. Vad är viktigt, för vem är det viktigt och varför är just det så mycket värt?

En av de frågor som ställdes i intervjuerna var hur litteraturundervisningen i skolan, enligt lärarstudenterna, ser ut respektive hur den borde se ut. Alla fyra lärarstudenter tog upp såväl litteraturundervisningen som de sett under sin verksamhetsförlagda undervisning som sin egen skoltid och konstaterade att mycket var sig likt, också i de fall där de som elever fick välja vad de skulle läsa.

Kommentaren att texturvalet i gymnasieskolan är ungefär detsamma som då de själva var gymnasieelever är intressant att ställa mot lärarstudenternas önskan om en litteraturläsning som bygger på elevernas intresse och engagemang. Ändå är de intervjuade lärarstudenterna inte överlag kritiska. Det står, tvärtom, ganska klart att vissa av de intervjuade lärarstudenterna inte är negativa till den litteraturläsning som de varit med om i skolan. Trots den nyanserade kritik – uppdelning av svenskämnet i mindre block, användning av ett paketläromedel, recensionsskrivande och avsaknad av arbete över ämnesgränser – som riktades mot den svenskundervisning som de själva varit med om eller sett, talade två av lärarstudenterna erkännande om sina respektive gymnasielärare i svenska. Det som lärarstudenterna nämner, det vill säga personliga egenskaper och metodisk handlingskompetens, är exakt det som Molloy säger att lärare tar upp, då de talar om sina egna lärare.<sup>61</sup> Personliga egenskaper och metodisk handlingskompetens behöver dock inte vara det enda som lärarstudenterna fastnat för hos sina egna lärare. Det är fullt möjligt att lärarstudenterna, trots att de inte uttryckligen säger det, ifrågasatt det litterära arv som de under sin skoltid mött. Min slutsats är att personliga egenskaper och metodisk handlingskompetens nämns, eftersom lärarstudenterna i utbildningen ofta diskuterat hur undervisning bör bedrivas och vilka egenskaper en pedagog bör besitta och utveckla.

---

<sup>61</sup> Molloy (2007), s. 118f.

Till de positiva förändringar som en av lärarstudenterna tyckte sig se jämfört med sin egen gymnasietid hörde boksamtalet, det litterära samtalet kring den lästa litteraturen. För samtliga lärarstudenter var boksamtalet viktigt, även om en av studenterna, A, menade att det i skolan också borde finnas mer utrymme för läsning som överhuvudtaget inte kopplas till uppgifter, eftersom alltför många små uppgifter gör att helheten döljs. Till det som en annan student, B, ville se mer av i skolans litteraturundervisning var det kreativa skapandet utifrån litteraturläsning: ”Absolut viktigast är kreativiteten. Det är där motivationen kommer, tror jag, och även intresset”.

På de skolor som den fjärde lärarstudenten, D, kunde referera till hade litteraturen, enligt studenten, inte stor plats. Det kunde bero på tillfälligheter, menade studenten, som dock var av åsikten att det snarare berodde på bristande intresse från elevernas sida och att detta påverkat läraren:

Jag använde mig av film, när jag kom dit, när vi skulle göra en egen planering, och film var ju mer uppskattat. Först tänkte jag att 'ska jag göra något med litteratur?', men då sade hon att det aldrig kommer att fungera. Så jag sade OK, vi prövar väl med film då och ser om de kan göra litet diskussionsövningar och reflektioner kring det.

För lärarstudenten som uttrycker intresse för litteratur och som säger sig ha valt sina ämnen på grund av att dessa erbjuder en möjlighet att arbeta med litteratur har den verksamhetsförlagda utbildningen gett en negativ bild av litteraturundervisning i skolan. Mot denna negativa bild ställer D sin vision av litteraturundervisning, där studenten betonar det litterära samtalet och den litterära analysen men också möjligheten att ”jobba med film, och då menar jag inte bara analysera och tala om utan att göra film. Skriva manus och göra film. (---) Det tror jag att eleverna tycker är roligt. Sedan är jag ju litet revolutionär. Jag har läst Jonas Carlquists artiklar om att använda sig av interaktiva medier, och det tror jag absolut på. Få se hur det kommer att arta sig eller hur det kommer att accepteras, men jag tror att det finns en stor... Att man kommer att kunna använda det. Spel och så”.

Som forskning visat spelar enskilda lärares preferenser roll för hur undervisning iscensätts. Lärares preferenser är dock inte det enda som avgör, och den slutsats som kan

dras utifrån lärarstudent D:s reflektion kring sin vision av litteraturundervisning är att lärarstudenterna är medvetna om detta.

Vilka teoretiska och praktiska redskap ansåg de fyra lärarstudenterna att de fått, i lärarutbildningen i svenska, för att genomföra den litteraturundervisning som de vill se förverkligad? Innan frågan besvarades fick lärarstudenterna ange vilka kurser de ansåg hade varit litterärt inriktade. Föga förvånande med tanke på den utbildningsplan som de följt (Se bilaga 1) var det en enda kurs som alla fyra diskvalificerade som litterärt inriktad: grammatikkursen Språk- och textanalys. Utbildningsplanen, den ordning i vilken kurserna lästs och kursplanernas utformning har sannolikt bidragit till lärarstudenternas uppfattning att utbildningen i hög grad är litteraturorienterad och litterär. Det utesluter inte att studenterna fått med sig praktiska och teoretiska redskap som rör språklig kompetens, och några sådana redskap nämndes: en bredare beläsenhet, förmågan att kunna läsa stora textmängder, att kunna avgränsa sig, utveckling av det egna skrivandet och talandet, processkrivning och textmedvetenhet och bedömningsförmåga. Lärarstudent B talade om utbildningens betydelse:

Om jag inte hade gått utbildningen men arbetat som lärare, skulle jag inte alls ha arbetat med skönlitteratur i samma utsträckning som jag har tänkt göra, eftersom skönlitterär läsning för mig tidigare varit förknippad med måsten; det har inte varit så lustbetonat. Sedan har man fått fundera mycket över sitt eget lärande och hur viktigt det är med motivation. Det är högst avgörande. Och hur oerhört svårt det är att bedöma, och hur orättvist det alltid blir.

Att döma av det som lärarstudenterna sade har lärarutbildningen i svenska presenterat arbetssätt och undervisningsmetoder, men det som lyftes fram i intervjuerna var reflektion och didaktiska samtal. Som tidigare nämnts var alla studenter positiva till boksamtalet, det litterära samtalet kring lästa texter, men de kommentarer som lämnades ger vid handen att det är i den verksamhetsförlagda utbildningen, som de blivit medvetna om svårigheter att överföra teori till praktisk verksamhet. Lärarstudent D:s reflektioner illustrerar detta:

Hur man skall göra för att det inte skall stanna av? Ja, det är ju svårt, för det gjorde det, när vi prövade. Det stannade ju av på en gång, men då får man väl själv berätta sin egen tolkning. Det kan vara bra. Kanske inte allt på en gång, för då kan det ju bli att ”så tycker jag också”. Komma med saker, ge ledande frågor för att få in dem i samtalet, för jag tror att om de verkligen har läst boken och är tränade i det, då kommer det ju av sig själv, om man trixar litet med dem.

Samtliga lärarstudenter menade alltså att de under utbildningen kommit att bli medvetna om sitt eget tänkande. De sade sig ha blivit medvetna om att det går att läsa på olika sätt och att elever kan behöva olika språk för att formulera sig. Det vidgade textbegreppet blir därmed, enligt lärarstudent A, mer än en fråga om att erbjuda eleverna varierade texttyper: ”De utvecklas kanske mer genom att använda det språk de använder bäst. Det är väl litet som svenskaspråksinläring, att man måste utveckla förstaspråket för att kunna utveckla andraspråket. Att använda bildspråket för att lära sig kommunicera i text”.

Det är inte bara i relation till eleverna och deras lärande som lärarstudenternas tänkande förändrats under utbildningen, utan också och kanske i första hand en större medvetenhet om sitt eget tänkande och lärande och vilken kunskap det får för deras kunskapssyn och förhållningssätt. Tre av studenterna nämnde explicit hur arbetet med litteratur ur ett queerperspektiv respektive ett genusperspektiv påverkat deras tänkande: ”Man kommer på sig själv, om man skriver om fördomar, att ja, just, ja, man ser väldigt fördomsfullt själv på saker”. Det är inte med nödvändighet synen på litteratur som förändrats utan snarare medvetenheten om vad som läses eller inte läses i skolan. Lärarstudent C menar att ”det har gjort intryck att ni har haft genusinriktade kurser och tryckt på kvinnliga författare”. En lärarstudent, B, nämner överhuvudtaget inte genus- eller queerperspektiv, vilket sannolikt beror på att det för lärarstudenten är en självklarhet. I en kommentar efter intervjun, talar i stället lärarstudenten om hur arbetet med skönlitteratur ”gör det lättare att anpassa undervisningen efter elevernas individuella förutsättningar och erfarenheter”. B anser sig också ha lärt sig att ifrågasätta föreställningar om hur undervisning skall se ut och hur mycket man kan utvecklas av att ”våga frångå mallar”. Att lärarstudenten säger sig ha lärt sig att ifrågasätta föreställningar om hur undervisning skall se ut kan tyckas överraskande, i synnerhet som andra kommentarer ger vid handen att lärarstudenterna

inte förväntats ifrågasätta undervisningens innehåll. Det finns, med andra ord, anledning att fråga sig om lärarstudent B:s kommentar rör innehåll eller utformning. Något explicit svar på frågan finns dock inte i mitt undersökningsmaterial.

Alla lärarstudenter talar om nödvändigheten av att lära känna sin klass och menar att det inte går att jämföra med den situation som de befunnit sig i då de varit ute på den verksamhetsförlagda utbildningen, där de under tre eller fyra veckor mött elever som formats av andra lärare och utifrån andra visioner. För lärarstudenterna är det därför viktigt att lära känna eleverna, skapa trygghet i undervisningssituationen och att fostra in eleverna i litteraturläsning, litteratursamtal och kreativt skapande utifrån ett vidgat textbegrepp. Samtidigt poängterar lärarstudenterna att de som lärare hela tiden måste utvärdera sitt eget arbete och vara öppen för nya infallsvinklar och att de måste kunna motivera för sig själva och för sina elever varför de gör det de gör. Utifrån det som lärarstudenterna säger, tycks det som om lärarutbildningen i svenska i varje fall inte motverkar utvecklingen av ett kritiskt, medvetet förhållningssätt, åtminstone inte hos de intervjuade lärarstudenterna.

Vilka problem tror lärarstudenterna att de kan ställas inför när de skall genomföra den litteraturundervisning de drömmer om? Förutom medvetenheten om att de kan möta läsovana och läsovilliga elever, handlar deras farhågor mest om tid och rädsla att inte kunna eller våga genomföra den undervisning som de tror på, vilket B ger uttryck för:

Det verkar ju så tidspressat: "Vi måste lägga schemat, och vi måste hinna med", och till viss del stämmer det ju, för man måste ju följa styrdokumentet, läroplanen och så. Men jag känner att det är bättre att gå in på djupet på något i stället för att hasta igenom en massa olika moment. Man får kanske litet allmänbildning, men vad ger det i slutänden?

Vilken ämnessyn ger de fyra lärarstudenterna uttryck för i intervjuerna? Å ena sidan säger de sig ha lärt sig litteraturhistoria. Å andra sidan fastslår lärarstudent A att litteraturhistoria, namn, genrer och epoker inte känns som det viktigaste. I stället talar studenten om trygghet i livsbiblioteket. En annan av studenterna menade sig ha lärt mycket ur allmänbildningssynpunkt, men tillade att det framför allt handlade om att ha lärt sig "hur litet man vet och hur mycket det är kvar att lära sig". Även om alla studenter hade ett allmänbildningsperspektiv på litteraturundervisning, var det ingen av dem som

betonade detta. Litteraturen står i centrum, då lärarstudent D förklarar vad studenten vill att de egna eleverna skall säga att de har lärt sig:

Jag vill att de skall säga att de har lärt sig att tycka om litteratur i alla dess former i och med det vidgade textbegreppet, och att de klarar av att analysera och reflektera över det de har läst, sett och upplevt. Att de har lärt sig att sätta den personliga läsningen först. Förhoppningsvis skall de även säga att de har lärt sig en hel del om litteraturhistoria, men det främsta är nog att de skall ha en annan inställning till litteratur. Litteratur som allting.

För de intervjuade lärarstudenterna är litteratur viktig och då snarare som en väg till personlighets- och kunskapsutveckling än som ett mått på bildning. När det gäller undervisning, kan litteraturen fungera som utgångspunkt för historia och kulturarv, för förståelse av sig själva och sin omvärld och som en utgångspunkt för kreativitet och att uttrycka egna åsikter. De intervjuade lärarstudenterna ser litteraturen, framför allt skönlitteraturen, som ett hjälpmedel för eleverna att nå sådana mål i läroplanen.

### **Intervju med lärarutbildare**

Bakom varje lärare finns en lång kedja av lärare, säger Gunilla Molloy.<sup>62</sup> För att förstå den ämnessyn, kunskapssyn och litteratursyn som en svensklärare har, finns det orsak att ställa denna i relation till den som lärarens egna lärare har eller hade. Det är, med andra ord, rimligt att anta att blivande svensklärare, på ett eller annat sätt, påverkas av sina lärare vid lärarutbildningen, vad gäller ämneskonception, retoriken kring undervisning, och ämneskonstruktion, undervisningspraktiken. De fyra lärarstudenterna i undersökningen har haft ett begränsat antal lärare inom ramen för inriktningen Svenska 60/80 poäng, däribland den lärarutbildare som undervisat dem i deras sista litteraturkurs inom inriktningen och som intervjuats för detta arbete.

Den första frågan som ställdes gällde vilka mål som lärarutbildaren hade för den sista litteraturkursen, utöver de mål som finns angivna i kursplanen. Som namnet, Litterär och språklig fördjupning, anger, handlar kursen KSP424 om fördjupning, och målet var, enligt lärarutbildaren, att studenterna i momentet Litterär fördjupning skulle "fördjupa sitt

sätt att läsa text” och det som då var aktuellt var ”texter som är att betrakta som berättartekniskt eller estetiskt svårare”. Dessutom handlade det om att se ”på vilket sätt man kan arbeta med det vidgade textbegreppet”. Målet var alltså fördjupad förståelse, inte bara för text och metoder och metodologisk ansats och så vidare utan också se hur man på ett ganska konkret och praktiskt plan kan arbeta med olika typer av texter. Det är viktigt, understryker lärarutbildaren, att kursens mål är en del i en övergripande struktur, som är tydlig för studenterna. Där är dock lärarutbildaren inte säker på att målet nås: ”Jag är inte säker på att vi lyckas tydliggöra progressionen för studenterna, [...] men jag tror att vi är eniga i kollegiet om hur den progressionen på ett ungefär kan se ut”.

Läroutbildaren, som har läst Jank och Meyer, refererar inte explicit till dessa didaktiker, men kommentaren visar medvetenhet hos lärarutbildaren om den didaktiska reduktion som görs i läroutbildningen. Denna didaktiska reduktion är inte bara en kvantitativ utan också en kvalitativ strukturering, menar Jank och Meyer.<sup>63</sup> Indelningen av undervisningen i ämnen och timfördelningen mellan ämnen, den status som vissa ämnen getts, de yttre förutsättningar som råder samt lärares förkunskaper och förkärlek har betydelse för vad som tas med i undervisningen.

I undervisningen iscensätts eller rekonstrueras verkligheten, vilket gör att ”man inte kan lösa problemet med didaktisk reduktion om man inte samtidigt ställer frågan om det *undervisningsmetodiska förverkligandet* av innehållet”.<sup>64</sup> Läroutbildarens kommentar om svårigheten att synliggöra progression pekar också på svårigheten att för lärostudenterna synliggöra sambandet mellan didaktisk reduktion och ämneskonstruktion, det vill säga förverkligandet av det man som lärare säger om undervisning. Den slutsats som kan dras, utifrån det som läroutbildaren säger, är att strukturen, med kurser som avlöser varandra och som av studenterna kan uppfattas som fristående från varandra, kan försvåra eller förhindra synliggörandet av diskrepansen mellan retoriken kring undervisning och undervisningspraktiken.

Frågan om hur synen på litterär kanon präglar undervisningen inom inriktningen är, menar läroutbildaren, enkel att besvara. Inom lärokollegiet diskuteras kanon och det texturval som görs inom kurserna: ”Jag tror att vi ändå funderar mycket över varför vi

---

<sup>62</sup> Molloy (2007), s. 72.

<sup>63</sup> Jank och Meyer (1997), s. 64.

vill att studenterna skall läsa vissa verk. För det är det inte säkert att vi lyckas ens för oss själva motivera, men vi diskuterar hela tiden: Varför tycker vi att det är viktigt att man har hört talas om Flaubert eller Balzac eller vem det nu kan vara”. Undervisningen inom inriktningen Svenska 60/80 poäng präglas också, tror lärarutbildaren, av en praktisk syn på litteratur. Studenterna skall lära sig att hantera den litteratur som läses av eleverna i gymnasieskolan eller på högstadiet. Detta innebär att undervisningen inte enbart kan ta upp klassiker utan också måste inkludera ungdomslitteratur och det vidgade textbegreppet. Det är lärarutbildarens egen utgångspunkt: ”Sedan tror jag också att jag försöker – med varierande resultat – tänka på andra textformer, som inte anses etablerade och som definitivt aldrig skulle hamna i någon slags kanoniserad litteratur”.

Lärarutbildaren talar om andra textformer, till exempel film och spel, om icke etablerade texter och om texter som inte skulle klassas som kanoniserad litteratur. I sin litteraturundervisning strävar lärarutbildaren efter att arbeta utifrån ett vidgat textbegrepp och en breddad läsning.

Min slutsats av det som lärarutbildaren säger är att problem uppstår om lärarutbildarnas intentioner resulterar i en litteraturläsning som inte matchar elevernas repertoarer eller om lärarstudenterna vänjer sig vid att det råder diskrepans mellan de texter som man inom svensklärarutbildningen behandlar och de texter som läses i skolan. Lärarstudent D aktualiserade problemet i och med frågan varför spel inte får plats i svensklärarutbildningen, trots att spel faller inom ramen för det vidgade textbegreppet. Lärarstudenten förväntade sig det av svensklärarutbildningen men, som tidigare sagts, inte av svenskundervisningen i gymnasieskolan.

Problemet är inte unikt för lärarstudent D eller svensklärarutbildningen vid det undersökta universitetet. I debattartiklar kring läsning i skolan diskuteras den läsning som svenska elever möter i skolan. Litteraturprofessorn, tillika lärarutbildaren, Maria Nikolajeva tycker sig se att unga läsare och vuxna som har till yrke att förmedla litteratur lever i skilda världar. Det som läses på universitetskurserna är sådant som de yrkesverksamma lärarna och skolbibliotekarierna inte hört talas om, skriver Nikolajeva,

---

<sup>64</sup> Jank och Meyer (1997), s. 66.

och skulle de ha läst böckerna, är deras bedömning att böckerna är för svåra för eleverna.<sup>65</sup>

I sitt debattinlägg pekar Nikolajeva på något som den intervjuade lärarutbildaren också berör, nämligen att litteraturläsning i skolan inte per automatik är ett resultat av ned-sipping från litteraturundervisning på universitetsnivå. Den kan vara det, men den kan också vara resultatet av andra faktorer. Litteraturpedagogen Agneta Edwards föreslår andra svar på frågan hur vissa romaner fått stort genomslag i skolans litteraturläsning: filmatisering, eventuellt författarbesök, tillgång till pocketupplaga samt uppmärksamhet i form av Augustpriset. Edwards menar att det är självklart att vuxna som förmedlar litteratur och unga människor lever i skilda världar: ”Litteraturprofessorer och andra bok-proffs har ett försprång på 25-50 år som läsande människor plus akademiska studier. Den andra sidan har dataspel och nedladdade filmer, snabba puckar och nyväckta hormoner”.<sup>66</sup> För Edwards handlar det om att överbrygga gapet mellan vuxnas och ungas kulturvärldar, vilket måste grunda sig i respekt för de ungas kulturvärld samtidigt som målsättningen måste vara ”det som stör lite mer, ger fördjupning och lust att gå vidare”.<sup>67</sup>

Det synsätt som Edwards ger uttryck för skulle kunna klassificeras som ett tolerant förhållningssätt samtidigt som det beskriver ett normativt kulturbegrepp. De akademiska ”bokproffsen” skall visa respekt för de ungas är i-kultur och därmed bekräfta den, samtidigt som litteraturundervisningen skall innehålla en normerande dimension. Det finns, enligt ett normerande kulturbegrepp, i litteraturen en har-kultur, som man genom en reflekterande litteraturundervisning skaffar sig. För den intervjuade lärarutbildaren tycks det dock som om intentionen med att introducera texter som till form och innehåll inte klassificeras som kanoniska texter inte är att låta en akademisk har-kultur möta en icke-akademisk är i-kultur, utan att lärarstudenterna skall problematisera textbegrepp och reflektera över de didaktiska potentialer som den icke-kanoniserade litteraturen, eller om man så vill, är-i-kulturen, inrymmer. Detta är också i linje med det som Stefan Lundström skriver i sin doktorsavhandling: ”Utan den didaktiska reflektionen är det tvärtom möjligt

---

<sup>65</sup> Nikolajeva, Maria (2007), *Kommentar: Mediokra "Sandor slash Ida" köptes in i klassuppsättningar. Borde inte eleverna erbjudas riktiga smakupplevelser?*, Dagens Nyheter 26 mars 2007.

<sup>66</sup> Edwards, Agneta (2007), *Romaner i klassrummet. Hur ska litterär teori och praktik samverka?*, Dagens Nyheter, 2 april 2007.

<sup>67</sup> Edwards (2007).

att en motsättning uppstår mellan den kultur eleverna bär med sig till skolan och den kultur de möter där”.<sup>68</sup>

Enligt den för gymnasieskolan aktuella läroplanen, Lpf 94, skall litteraturläsning utgå från ett vidgat textbegrepp, vilket gör det angeläget att inte bara i teoretiska resonemang utan också i praktisk undervisning implementera detta. Samtidigt pekar lärarstudent D:s efterlysning av spel på svårigheten att förena retorik om undervisning och undervisningspraktik, också för en pedagog som i likhet med lärarutbildaren vinnlägger sig om detta. För lärarutbildaren handlar det om praktiska svårigheter: brist på utrustning och adekvat kompetensutveckling i ämnet spel.

Hur väl har det vidgade textbegreppet slagit igenom i undervisningen och i studenternas syn på text och litteratur? Lärarutbildaren är säker på att det inte har slagit igenom fullt ut och exemplifierar med en diskussion från den sista litteraturkursen inom inriktningen, där några studenter invände mot påståendet att de skulle läsa texter, då de hade i uppgift att se film. Detta är, enligt lärarutbildaren, inte ett uttryck för enskilda studenters svårighet eller ovilja att anamma det vidgade textbegreppet utan en fråga om vilket textbegrepp man vuxit upp med och mött:

Text är inte vad man läser på datorskärm, i alla fall inte text som man pratar om i skolan. Möjligtvis i form av informationssökning eller så. Och det tror jag inte bara är att vi här på universitetet har misslyckats utan det här är en generation som är upp-vuxen med ett annat textbegrepp i skolsammanhang. [---] Vi ser inte på text på det sättet. [---] ... vi kan anstränga oss, men det kräver just en ansträngning. Och jag vill påstå att vi försöker göra en medveten ansträngning, men jag tror inte att alla lärare tycker att det är så viktigt. Om än vi tycker att det är viktigt, tror jag att vi misslyckas i hög grad.

Misslyckandet beror, menar lärarutbildaren, på tradition och en många gånger omedveten värdering att tryckt litteratur än finast, och att det är skillnad mellan tryckt litteratur av olika slag: ”På ett medvetet sätt vill jag självklart inte stå för det, men jag undrar om det ändå inte är så att jag på något sätt är bärare av den synen”. Denna värde-

---

<sup>68</sup> Lundström, Stefan (2007), *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Umeå universitet, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, s. 133.

ring reproduceras, även om läraren inte delger studenterna sin åsikt och även om läraren strävar efter att inkludera litteratur som han eller hon inte värderar högt:

När vi diskuterar populärlitteratur... eller, rättare sagt, när vi diskuterar värderingen av litteratur, värdering överhuvudtaget, så brukar jag inte behöva säga något överhuvudtaget. När de har läst Sandemo eller Harlekin, är det så gott som alltid studenter som börjar med att säga hur usel den här litteraturen var.

Det viktiga är, enligt lärarutbildaren, dock inte vad läraren själv anser om en viss litteratur utan vilken förmåga läraren har att förhålla sig till sina egna värderingar respektive bemöta dem som inte delar dessa, menar lärarutbildaren.

En slutsats som kan dras, utifrån det som lärarutbildaren säger, är att litteraturundervisningen inom lärarutbildningen – utan att explicit värdera litteratur eller hänvisa till litterär kanon – kommer att resultera i att de blivande svensklärarna reproducerar de värderingar och den habitus, som litteraturläsningen på universitetskurserna är ett uttryck för. De blivande gymnasielärarna läser litterära texter, känner igen ett visst kulturellt kapital, erkänner det och tillskriver det ett värde. Den kulturella kontext i vilken de lever, liksom skola och utbildning, har utrustat dem med gemensamma perceptions- och värderingskategorier. Litteraturläsningen och samtalen kring litteratur i lärarutbildningen reaktiverar dessa värderingar, oavsett om de är medvetna om detta eller ej.

De egna erfarenheterna av litteraturundervisning och den egna beläsenheten påverkar texturvalet, också då läraren försöker förhålla sig kritisk, påpekar lärarutbildaren: ”Vi har läst västerländsk litteratur, vi har läst svensk litteratur, och vi fortsätter att förmedla det vi själva kan och har lärt oss”. Det krävs en medveten ansträngning från lärarens eller lärarkollegiets sida för att bredda texturval och iscensätta det som i litteraturundervisningen tänks och sägs kring text. Lärarutbildaren tycker sig dock se att det finns studenter som uppmärksammat frågor som rör texturval:

Sedan tror jag också att många av studenterna i just den här klassen har ett starkt intresse för andra kulturyttringar än just tryckt text. Själva orsaken till att de vill bli svensklärare ligger just i det att de får en möjlighet att på något sätt... vad skall jag säga? Använda sig av sitt intresse, sin kunskap. Att de [...] välkomnar det vidgade

textbegreppet och därför kommer att i högre grad än här på universitetet tillämpa det i undervisning.

Studenter som uppmärksammat texturval kan, enligt lärarutbildaren, ”läsa vad läraren vill ha och svara på det”, samtidigt som de, i bästa fall, utvecklar en egen litteraturredaktik. Samtidigt finns det sannolikt studenter som litar på att de lärare som undervisar dem i litteraturkurserna har mandat att tala om vad som är litteratur som skall läsas. Risken är stor, menar lärarutbildaren, att studenter okritiskt reproducerar den litteraturundervisning som de själva mött. Läraren – i det här fallet lärarutbildaren – visar vad som skall läsas och hur, det vill säga vilka värderingar som bör uppmärksammas i de litterära texter som läses. Det utesluter inte att lärarstudenter eller elever uppmärksammar andra texter och andra värderingar än dem som lärare presenterar och framhåller, men det förutsätter ett medvetet förhållningssätt till texter och till litteraturläsning.

Vilken ämnessyn förmedlas inom Svenska 60/80 poäng och hur? Det sker, menar lärarutbildaren, genom den litteratur som står på kursplanerna men också genom det sätt på vilket lärarna som undervisar inom inriktningen handskas med den litteratur som tas upp. Både det utrymme som anslås för och innehållet i litteraturkurser säger någonting om den litteratursyn och ämnessyn som genomsyrar undervisningen. Tonvikten på litteraturkurser i utbildningsplanen indikerar att litteratur har hög status, men lärarutbildaren menar att det är en undervisning som ”i högre grad pratar *om* litteratur än *genom* litteratur”. Anledningen till detta är, förmodar lärarutbildaren, att de flesta som undervisar inom inriktningen själva har läst litteraturvetenskap och inte särskilt mycket om litteraturreception. Det finns, enligt lärarutbildaren, en betoning av efferent läsning:

[V]i anlägger ett vetenskapligt teoretiskt perspektiv som innebär att studenterna inte upplevelseläser utan de läser med någon slags analys och [...] hela tiden ett distanserat förhållande. Det innebär inte att de inte också läser med upplevelse, men jag tror att vi visar på en slagsida [...]. Och man märker att när studenterna gör litteraturredaktiska uppgifter som de jobbar med i klassrum, så tänker de sig att använda böckerna på ett delvis annat sätt. [---] Jag tror, ärligt talat, att vi också fortsätter att förmedla det Molloy är litet kritisk till.

Litteraturundervisningen inom lärarutbildningen är, säger lärarutbildaren, inte ett renodlat bildningsämne, utan också en språkundervisning, där språkfrågor diskuteras. Samtidigt kan noteras, att detta synsätt inte lika tydligt framkommer hos de blivande svensk-lärarna. Att döma av deras svar är litteraturläsning snarare än väg till kunskap om världen och sig själv och en utgångspunkt för skrivande och kreativitet.

Som universitetslärare i svenska påverkar man lärarstudenternas syn på och deras värderingar av litteratur. Att svensklärare i sin undervisning reproducerar det sätt på vilket de själva har läst litteratur visar, säger lärarutbildaren, att akademins traditioner är starka. Erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen är också betydelsefull. Utan att medvetet vara eller vilja vara normativa får lärare en normerande funktion genom sitt sätt att vara. Det är dock inte avsiktligt, betonar lärarutbildaren:

Jag tror att vi [...] vill förmedla [...] det Molloy kallar för metodisk handlingskompetens, det vill säga att de själva på något sätt behöver fundera över sina egna ställningstaganden, men jag tror att de (...) ändå sneglar på hur vi har gjort. Så jag tror att vi, på det sätt vi förmedlar ämnet, kommer att ha genomslagskraft på hur de förmedlar svenskämnet. Även om vi har läst Molloy. Även om vi har diskuterat ämneskonstruktioner som just konstruktioner och även om vi har diskuterat vad svenskämnet skall innefatta, så har vi ändå visat någonting. Vi har varit en slags rollförebilder i vårt sätt att vara. Inte bara som individer utan också genom utbildningsplanen och kursplanerna. Och så har det fyllts på, förstås, då de har varit ute på VFU, där de kan ha fått en annan men inte nödvändigtvis mer progressiv bild.

Det är inte med nödvändighet så att lärare medvetet företräder den ämnekonception som den genomförda undervisningen, ämneskonstruktionen, förmedlar, utan det kan vara så att lärare ”inte varit tillräckligt kritiska för att ändra på den”, konstaterar lärarutbildaren. Oavsett om lärare arbetar på universitet eller inom skolan, finns risken för rutinisering. Lärare som har arbetat ett tag tycker sig veta vad som fungerar respektive inte fungerar. Ett sätt att motverka en icke genomtänkt rutinisering är, menar lärarutbildaren, att ständigt tvingas till självvärdering, omprövning och kompetensutveckling samt att utsättas för granskning. Det innebär inte automatiskt en förnyelse, men det tvingar, enligt lärarutbildaren, fram ett metaperspektiv, ett vidgat tänkande och en distans till det man som lärare gör.

## SLUTDISKUSSION

Den svenska gymnasieskolan är statligt styrd och kommunalt verkställd. Styrdokument i form av skollag, läroplan, kursplan etc. klargör mot vilka mål den svenska gymnasieskolan och de som är anställda inom denna skall arbeta. Målen rör såväl skolans kunskapsuppdrag som demokratiuppdrag, och lärarutbildningen skall utbilda blivande lärare för skolans dubbla uppdrag.

Idag finns ingen officiellt fastställd litterär kanon av texter, som alla svenska skolelever skall läsa. Den forskning som presenterats i detta arbete säger att en sådan officiellt fastslagen lista inte heller funnits i det svenska skolväsendet. Däremot har det funnits förslag, rekommendationer och starka traditioner. Litteratur har värderats utifrån nationella, moraliska och religiösa normer, och lärare är präglade av sin tid vid universitetet och av de teorier och metoder som varit rådande. Det utesluter inte förändringar som beror på nya synsätt inom litteraturforskning och på förändringar i samhället. Texturvalet har inte förblivit oförändrat från 1800-talets slut och fram till modern tid, men litteraturundervisning innehåller element av tradition och selektion, oavsett om traditionen och urvalet är kodifierade i en officiell litteraturlista eller ej.

Om detta är också de fyra lärarstudenterna i mitt arbete eniga. Skillnaden mellan officiellt och inofficiellt urval är, för dem, en fråga om vems urvalsprinciper som får styra samt om det pedagogiskt är en bra metod att tvinga till läsning av vissa texter. En officiell lista över litteratur som svenska gymnasieelever måste läsa, lik den danska, skulle innebära ett beslut med didaktiska konsekvenser, eftersom den individuella lärarens eller lärarkollektivets frihet att göra ett urval skulle begränsas. Samtidigt skulle en officiell litteraturlista med obligatoriska titlar undanröja lärarens eller lärarkollektivets behov av att för sig själva och eleverna legitimera urval, åtminstone beträffande de obligatoriska titlarna.

Ett officiellt urval legitimerar, enligt Bourdieu, med rationella skäl det som inte bygger på rationalitet utan på andra principer. Dessa principer kan, visar den forskning som refereras i detta arbete, bland annat vara nationella, moraliska eller religiösa. I den debatt som förts under 2006 och 2007 kring litterär kanon är det uppenbart att värderingarna i och värderingen av litteratur är synliga för de inblandade debattörerna men också att

varje debattörs värdering av litteratur blir en sanning. För politikern ger en officiell litterär kanon alla elever, ”tillträde till vår litteraturskatt”<sup>69</sup> medan litteraturvetaren och litteraturkritikern betraktar en litterär kanon som böcker som företrädare för folkpartiet vill ”pracka på lärare och elever, särskilt de så kallade invandrabarnen”<sup>70</sup> för att fösa ”in dem i den svenska majoritetskulturen”.<sup>71</sup>

Bourdieu skriver att ”[s]kolsystemet tenderar att reproducera den existerande ordningen utan att vare sig veta om det eller eftersträva det”.<sup>72</sup> De allvarligaste invändningar som de intervjuade lärarstudenterna i min undersökning framför mot urval är inte att skolsystemet reproducerar existerande ordning utan att litterär kanon innebär en värdering av litteratur samt att existensen av obligatoriska texter skulle påverka lärares och elevers valmöjligheter. Reproduktion diskuteras inte explicit, endast implicit, av lärarstudenterna. Den intervjuade lärarutbildaren medger däremot att allt texturval bygger på kunskap om och värdering av litteratur och lägger i stället fokus på den reproduktion som undervisning hypotetiskt sett alltid innebär.

Både som individer och som medlemmar av en kulturell kontext värderar läsare texter. Problemet är i stället, enligt Molloy, att värderingar ofta är outtalade eller tas för givna.<sup>73</sup> Jag skulle vilja påstå att det gäller både de värderingar som texterna ger uttryck för och den värdering av texterna som görs, av dem som väljer och som läser texterna. Brinks enkätundersökning med litteraturlärare visar att det finns en påtaglig samsyn mellan litteraturlärare. Det handlar om en samsyn som kan vara ett resultat av nedsippling, eftersom gymnasielärarna prioriterade samma kanoniserade texter som litteraturlärarna vid universitetet. Kanske måste man, som Maria Nikolajeva gör<sup>74</sup>, börja med att ställa sig frågan vad man vill med urval, oavsett om det är officiellt eller inofficiellt. Bland dem som har anledning att ställa sig frågan är svensklärare och lärarutbildare, grupper som, med få undantag, hållit en relativt låg profil i den offentliga debatten. Ett skäl kan vara att man som lärare, i synnerhet i modersmål, och som lärarutbildare av modersmåls lärare är medveten om sin roll som skapare och bärare av en litterär och kulturell tradition och

---

<sup>69</sup> Wikström, Cecilia (2006), *Bra böcker en rättighet*, Dagens Nyheter 3 augusti 2006.

<sup>70</sup> Jonsson, Stefan (2006), *Folkpartiet får litteraturbetyg. PS till sommarens kanondebatt.*, Dagens Nyheter 15 september 2006.

<sup>71</sup> Jonsson, Stefan (2006), *Litteratur som gränsvakt*, Dagens Nyheter 31 juli 2006.

<sup>72</sup> Bourdieu (1995), s. 39.

<sup>73</sup> Molloy (2007), s. 128.

därmed anses och anser sig jävig. En annan möjlighet är att svensklärare och lärarutbildare är omedvetna om sin roll som skapare och bärare av en litterär och kulturell kanon. Ett tredje alternativ är att svensklärare och lärarutbildare i svenska accepterar den legitimering som ett kollektivt beslut innebär.

Ämnesdidaktiskt är problemet inte begränsat till huruvida det finns en kanon i skolans litteraturundervisning eller ej utan vad som läses och varför. I den svenska skolan läses inte längre Verner von Heidenstams *Svenskarna och deras hövdingar*, vilket kan tyckas vara ett steg i rätt riktning – bort från det snävt nationella, bort från det genusmässigt och socialt ojämlika, bort från det hierarkiska. Att välja bort von Heidenstam kan tyckas ligga i linje med det demokratiuppdrag som svensklärare skall utföra. Min slutsats – som stärks av mitt undersökningsmaterial – är att det inte räcker. Alternativa texter, verk och författare kommer, menar jag, att stärka kanon, så länge som dessa läses som alternativ. Inte förrän dessa texter läses som texter bland andra texter finns en hypotetisk möjlighet till verklig mångfald.

Det är avsiktligt som jag talar om en hypotetisk möjlighet till mångfald. All läsning styrs av sina sociala och kulturella förutsättningar, konstaterar Molloy. ”Vi läser inte bara ’texten’ utan även den kontext i vilken vi finns; i skolan, som kön, som klass och som bärare av olika förväntningar och internaliserade uppfattningar”.<sup>75</sup> Som svensk-lärare eller som lärarutbildare i svenska läser vi dessutom texten inom ett socialt fält, som kräver att läraren internaliserar en mängd uppfattningar. Gymnasielärare och lärarutbildare i svenska behöver inte vara positiva utan kan hypotetiskt sett ifrågasätta, men de kan inte förbehålla sig rätten att vara likgiltiga.

Enligt Bourdieu fångas och hålls den som intar platsen i katedern fast av positionen och i ett speciellt sätt att uttrycka sig och agera och att ”möjligheterna att spela med de institutionella reglerna, bättre än ett stelt och trångsynt påtvingande av dessa regler”<sup>76</sup> leder till ett omedvetet, oflekterat accepterande av reglerna. Utbildning är och blir i hög grad en kulturell återskapandeprocess. Detta gäller, visar Englunds forskning, också då systemet inte fastställer en obligatorisk litterär kanon och inte har studentexamen med fastställt pensum. Detta innebär inte att avsikten med att ge pedagogen frihet är

---

<sup>74</sup> Nikolajeva (2006).

<sup>75</sup> Molloy (2007), s. 113.

beräknande, eller att tal om flerstämmigt klassrum och om diskursiv legitimering inte är uppriktigt menade ambitioner och visioner.

Lars Brink konstaterar i sin avhandling att individuella lärares åsikter och värderingar i lärarkollektiv varit lika betydande som officiella rekommendationer. En slutsats som är frestande att dra är att lärarutbildningen och teorin alltid befinner sig i underläge gentemot skolpraktiken. Oavsett vad som sägs i lärarutbildningen är det lärarnas och lärarkollektivets värderingar och synsätt som avgör. Det sätt på vilket lärarutbildarna vid universitetet tolkar styrdokumentet och iscensätter undervisning får, precis som det sätt på vilket de yrkesverksamma svensklärarna i gymnasieskolan tolkar styrdokumentet och iscensätter undervisning, konsekvenser för den undervisning som de blivande gymnasielärarna i svenska kommer att iscensätta. När pedagogen väljer att följa åsikter och värderingar i ett lärarkollektiv, legitimeras det som görs utifrån yrkeskårens gemensamma beslut och utifrån den tolkning av styrdokumentet som den enskilda pedagogen eller det aktuella lärarkollektivet gör.

Djupast sett är det, vill jag argumentera, alltså en fråga om vilken didaktisk legitimering som görs. Den, enligt min erfarenhet, inom lärarutbildningen vanliga principen för didaktisk legitimering är att man, som Jank och Meyer säger, utgår från att kollektiva beslut och styrdokument är demokratiskt överenskomna och vetenskapligt trovärdiga. Den andra principen – där pedagogen, enligt Jank och Meyer, argumenterar kring mål, innehålls- och metodbeslut och är beredd att ändra dessa, om eleverna inte är införstådda med dem – diskuteras inte lika ofta. I undervisningspraktiken förekommer, skriver Jank och Meyer, hela tiden en blandning av båda legitimeringsformerna, men den legitimeringsprincip som oftast lyfts i lärarutbildningen är den sociopolitiska, inte den diskursiva och maktneutrala, med motiveringen att ”vi måste utgå från att man i vårt samhälle för tillfället inte kan få till stånd dessa maktneutrala diskurser – och allra minst i skolan”.<sup>77</sup> I värsta fall sker det ogenomtänkt.

Går det att ta sig igenom lärarutbildningen i svenska utan att tillägna sig den litteratur och framför allt de värderingar som präglar litteraturen i den västerländska kanon? Jag tror inte det, och mitt undersökningsmaterial ger mig ingen anledning att tro annat. Det är

---

<sup>76</sup> Bourdieu (1977), s. 25f.

<sup>77</sup> Jank och Meyer (1997), s. 71.

sannolikt inte heller avsikten. Litteraturundervisning vid svenska universitet och högskolor handlar, enligt Torbjörn Forslid och Anders Ohlsson, ”om att studenterna ska lära sig att uppskatta de redan högt värderade texterna”.<sup>78</sup> Syftet med litteraturundervisningen är, med andra ord, att studenterna skall anamma värderingar. Därför är det, menar jag, 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. Ett vidgat perspektiv, oavsett om det handlar om textbegrepp eller texturval, är vällovligt hos den som undervisar i litteratur, men det ersätter inte metaperspektiv, en kritisk reflektion över den egna didaktiska reduktionen och iscensättningen och av det fält, där detta äger rum.

I inledningen av detta arbete ställde jag frågan hur de blivande svensklärarna ser på litterär kanon samt i vilken mån de är eller genom lärarutbildningen görs medvetna om sin roll som skapare och bärare av ett litterärt och kulturellt arv. Ställer sig de blivande gymnasielärarna i svenska frågan och ställs de inom ramen för sin utbildning frågan: Till vad skall vi ha litterär kanon och vad förväntas den reproducera? Den största utmaningen, för dem som i likhet med mig arbetar inom lärarutbildningen i svenska, är inte att vi möter lärarstudenter som aldrig läst Iliaden och Odysseen eller andra etablerade verk i det som kallas för världslitteraturen och att de inte betraktar det som en brist. Den stora utmaningen ligger i att bli medveten om de egna praxisteorierna, eftersom reflekterad rutinisering potentiellt resulterar i en annan didaktisk iscensättning än oreflekterad rutinisering. Som pedagog bör man ställa sig eller tvingas att ställa sig frågan vad det är man bevarar och varför. Det gör oss inte automatiskt till bättre lärare eller lärarutbildare, men däremot till mer medvetna pedagoger och sannolikt effektivare företrädare för de värderingar och den världsåskådning som skolan och som vi som individer är eller förväntas vara bärare av.

---

<sup>78</sup> Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders (2007), *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund, Studentlitteratur, s. 95.

## KÄLLFÖRTECKNING

- Bourdieu, Pierre (1993), *Distinktionen. En social kritik av omdömet I*: Bourdieu, Pierre 1993), *Kultursociologiska texter*, Stockholm, Stehag, Brutus Östlings bokförlag Symposion, serie: Moderna franska tänkare [ISSN:99-0818927-1](#); 11, s. 245 – 310 (66 s).
- Bourdieu, Pierre (1995), *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*, Göteborg, Daidalos, ISBN 91-7173-134-2, (202 s).
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977), *Pedagogisk och språklig auktoritet I*: Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning (1977), *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, ISBN 91-46-12852-2, s. 25 – 45 (20 s.)
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977), *Pedagogisk och språklig auktoritet I*: Berner, Boel, Callewaert, Staf, Silberbrandt, Henning (1977), *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*, Stockholm, Wahlström & Widstrand, ISBN 91-46-12852-2, s. 56 – 76 (20 s.)
- Brink, Lars (1992), *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*, Uppsala, Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, serie [Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala](#), [ISSN:0349-1145](#); 30, ISBN 91-85178-23-3 (335 s.)
- Brink, Lars (2006), *Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna I*: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.) (2006), *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, Gävle, Lärarutbildningens skriftserie nr 2, ISBN 91-974893-1-X (31 s).
- Brink, Lars (2006), *Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 Litteraturlärare I*: Brink, Lars & Nilsson, Roy (red.) (2006), *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*, Gävle, Lärarutbildningens skriftserie nr 2, ISBN 91-974893-1-X (32 s).
- Dansk litteraturs kanon: rapport fra Kanonudvalget* (2004) København : Undervisningsministeriet, Uddannelsestyrelsens temahäfteserie nr 11, ISBN 87-603-2401-5 (79 s.)
- Edwards, Agneta (2007), *Romaner i klassrummet. Hur ska litterär teori och praktik samverka?*, Dagens Nyheter, 2 april 2007.
- Ely, Margot (2005), *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken : cirklar inom cirklar*, 9. tr., Lund, Studentlitteratur, ISBN 91-44-37111-X (264 s.)
- Englund, Boel (1997), *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande med utgångspunkt i en jämförelse av texter för litteraturundervisning i Sverige och Frankrike*, Stockholm, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, serie [Studies in educational sciences](#), [ISSN:1400-478X](#) ; 10, ISBN 91-7656-411-8, (354 s.).

- Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders (2007), *Hamlet eller Hamilton? Litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund, Studentlitteratur, ISBN 978-91-44-01959-8 (144 s.)
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997), *Sambandet mellan didaktisk teorikunskap och handlingskompetens I*: Uljens, Michael (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Lund, Studentlitteratur, ISBN 91-44-47941-7 (12 s.).
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997), *Didaktikens centrala frågor I*: Uljens, Michael (1997), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*, Lund, Studentlitteratur, ISBN 91-44-47941-7 (33 s.)
- Jonsson, Stefan (2006), *Litteratur som gränsvakt*, Dagens Nyheter 31 juli 2006.
- Jonsson, Stefan (2006), *Folkpartiet får litteraturbetyg. PS till sommarens kanondebatt.*, Dagens Nyheter 15 september 2006.
- Jonsson, Stefan (2006), *Världen bortom folkpartiet*, Dagens Nyheter 26 augusti 2006.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund, ISBN 91-44-00185-1 (306 s.)
- Lundström, Stefan (2007), *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, Umeå, Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet, ISBN 9789172643789 (334 s)
- Löfstedt, Maria (2006), *Val, smak, arv*, Svenskläraren Tidskrift för svenskundervisning nr 3 2006, s. 7.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989), *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*, Linköping, Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping, serie [Linköping studies in arts and science, ISSN:0282-9800 ; 35](#), ISBN 91-7870-439-1 (197 s.).
- Molloy, Gunilla (2002), *Läraren – Litteraturen – Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, ISBN 91-7656-534-3 (346 s.).
- Molloy, Gunilla (2007), *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund, Studentlitteratur, ISBN 978-91-44-01998-7 (198 s.)
- Nikolajeva, Maria (2006), *Vad är du hungrig på, lilla vän?*, Dagens Nyheter 21 augusti 2006
- Nikolajeva, Maria (2007), *Kommentar: Mediokra "Sandor slash Ida" köptes in i klassuppsättningar. Borde inte eleverna erbjudas riktiga smakupplevelser?*, Dagens Nyheter 26 mars 2007.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning* upplaga: 3., Lund, Studentlitteratur, ISBN: 91-44-02288-3 (149 s.)
- Svedner, Per Olov (2007), *Svenskläraren* nr 2, 2007, s. 32.S
- Söderling, Fredrik, *"Mio, min Mio" på Kunskapsskolans kanon*, Dagens Nyheter 14 februari 2007.
- Thente, Jonas (2006), *Här är DN-läsarnas kanon*, Dagens Nyheter 5 september 2006.
- Trost, Jan (1994), *Enkätboken*, Lund, Studentlitteratur, ISBN: 91-44-39641-4 (140 s.)
- Västerbro, Magnus (2006), *Akademien positiv till litterär kanon*, Dagens Nyheter 26 juli 2006.
- Wikström, Cecilia (2006), *Bra böcker en rättighet*, Dagens Nyheter 3 augusti 2006.

Årheim, Annette (2005), *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*, Växjö, Växjö universitet, Institutionen för humaniora, licentiatsavhandling i litteraturvetenskap; alternativet Svenska med didaktisk inriktning (141 s.)

# BILAGA 1

## Kurser i inriktningen Svenska 60/80p vt 2005 – ht 2006

Schematisk figur över kurser i inriktningen Svenska 60/80p vt 2005 – ht 2006 vid det undersökta universitetet.

<b>Språkligt inriktade kurser</b>	<b>Litterärt inriktade kurser</b>	<b>Kurser som är språkliga och/eller litterära</b>	<b>VFU</b>	<b>Totalt</b>
<i>Termin 1</i> <b>KSP409</b> Barns språkutveckling (2p) <b>KSP412</b> Språk- och textanalys (4p) <b>KSP418</b> Språk i funktion (5p)	<i>Termin 1</i> <b>KSP411</b> Att läsa skönlitteratur (5p)	<i>Termin 1</i> (0p)	<i>Termin 1</i> (4p)	<i>Termin 1</i> <b>20p</b>
<i>Termin 2</i> <b>KSP414</b> Svenska som andraspråk (5p) <b>KSP415</b> Det språkliga arvet (3p)	<i>Termin 2</i> <b>KSP413</b> Litteraturhistoriska teman (5p) <b>KSP415</b> Det litterära arvet (4p)	<i>Termin 2</i> (0p)	<i>Termin 2</i> (3p)	<i>Termin 2</i> <b>20p</b>
<i>Termin 3</i> (0p)	<i>Termin 3</i> <b>KSP416</b> Barns och ungdomars läsning (4p) <b>KSP417</b> Medier och ungdomskultur (3p) <b>KSP426</b> 1900-talslitteratur (5p)	<i>Termin 3</i> <b>KSP419</b> Skrivutveckling (5p)	<i>Termin 3</i> (3p)	<i>Termin 3</i> <b>20p</b>
<i>Termin 4</i> <b>KSP424</b> Språklig fördjupning (5p)	<i>Termin 4</i> <b>KSP424</b> Litterär fördjupning (5p)	<i>Termin 4</i> <b>KSP413</b> Retorik (5p) <b>KSP425</b> Uppsatskurs (5p)	<i>Termin 4</i> (0p)	<i>Termin 4</i> <b>20p</b>

## BILAGA 2

### Frågor till lärarstudenterna:

1. Din ålder?
2. Hur många terminer har du läst på universitet, inräknat den innevarande terminen?
3. Vad har du läst på universitet utöver Svenska 80p?
4. Har du några erfarenheter av att ha arbetat som lärare innan du påbörjade den här utbildningen?
  
5. Hur skulle du beskriva ditt förhållande till text, litteratur och det vidgade textbegreppet?
6. Beskriv din syn på litteraturens roll i svenskundervisningen.
7. Litteratur i skolan - hur ser det, enligt dig, ut?  
Hur borde det, enligt dig, se ut?
8. Litterär kanon - hur skulle du definiera det begreppet?  
Vilken är din inställning till litterär kanon?  
Finns det en litterär kanon?  
Om ja - hur är den hopkommen och av vem?  
Om nej - borde det finnas en?  
Varför?
  
9. Beskriv hur du har uppfattat de litterärt inriktade kurserna i utbildningen:  
Vilka är de?  
Vad anser du att du har lärt dig?  
Vad skulle du vilja ta med ut till klassrummet? Hur? Varför?
  
10. Vad tror du krävs av dig som lärare för att... (vad informanterna nu svarade på fråga 6)?
11. Vilka redskap, vilken medvetenhet och vilket förhållningssätt anser du att de litterärt inriktade kurserna i Svenska 80p har hjälpt dig att utveckla? Hur har dessa kurser bidragit till din utveckling av dessa redskap, denna medvetenhet och detta förhållningssätt?
  
12. Finns det någonting övrigt du vill ta upp?

### Frågor till lärarutbildaren:

Vilka var dina mål med KSP424? Varför?

Hur förhåller sig, enligt dig, de litterärt inriktade kurserna inom ramen för Svenska 60/80 p till kulturarv och kanon? Varför?

Vilken ämnessyn anser du att de litterärt inriktade kurserna i Svenska 60/80p förespråkar? Varför?