



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# **Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan**

Avancerad nivå

## **Om skolkanon tvista de lärde, eller?**

---

---

**En systematisk litteraturstudie av litteraturdidaktisk  
forskning med fokus på kanonfrågan**

Författare: Josua Kalin Loretoft

Handledare: Bo G Jansson

Examinator: Patrik Larsson

Ämne/huvudområde: Svenska

Kurskod: ASV25A

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 221208



HÖGSKOLAN  
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

## **Abstract:**

Urval av skönlitteratur diskuterats i litteraturdidaktiska sammanhang och begreppet kanon förekommer i hög grad. Enligt gällande styrdokument så finns det ingen officiell litteraturkanon, utan läraren är fri att själv välja skönlitteratur till undervisningen. Vidare har begreppet kanon blivit uppmärksammat genom politiska förslag: ett om en litteraturkanon 2006 och ett om en kulturkanon 2022. Syftet med denna litteraturstudie är att undersöka vad litteraturdidaktisk forskning lyfter kring kanon i litteraturundervisningen på gymnasiet. Studien utgår från frågeställningar om hur begreppet kanon definieras, hur litteraturdidaktisk forskning ser på existerandet av en litteraturkanon, samt vilka konsekvenser som lyfts kring en litteraturkanon. För att besvara dessa frågor och syfte tillämpas metoden systematisk litteraturstudie, vilket innebär att relevant forskning eftersöks och sammanställs utefter förutbestämda kriterier. Resultatet av studien visar att begreppet kanon behandlas på ett liknande sätt och ofta i kombination med beskrivande attribut, exempelvis: bildning, vit, västerländsk, manlig, etcetera. Ytterligare visar resultatet att det finns indikationer på att det existerar en inofficiell kanon i skolan, men att den tillskrivs olika grader av påverkan. Därtill lyfts många negativa konsekvenser med en officiellt bestämd litteraturkanon, vilken, förutom att anses begränsa vems perspektiv som blir representerat, också anses begränsa litteraturundervisningen. Studiens slutsats är att kanon kan ses som en process som tolkas utifrån tidens anda, och eftersom indikationer på att en inofficiell kanon finns, behöver den bemötas i undervisningen genom ett kreativt didaktiskt arbetssätt som fångar upp kanons komplexitet.

## **Nyckelord:**

Undervisning, skönlitteratur, kanon, litteratur, gymnasiet, svenska

## Innehåll

1. Inledning.....	3
2. Bakgrund .....	4
2.1 Begreppet kanon.....	4
2.2 Gymnasiets ämnesplan i svenska .....	5
2.3 Skolverkets kommentarmaterial för kursplanen i svenska på gymnasiet.....	5
2.4 En historisk överblick över svenskämnets litteratursyn och litteraturval.....	6
2.4.1 Från 1800 till 1974 .....	6
2.4.2. Från 1994 till idag .....	7
2.5 En polariserad kanon .....	9
3. Syfte och frågeställningar.....	11
4. Val av metod.....	12
4.1 Etiska övervägande.....	12
4.2 Sökprocessen .....	12
4.2.1 Avgränsningar .....	12
4.2.2 Litteratursökning .....	14
4.3 Resultat av litteratursökning.....	15
4.3.1 Presentation av utvald litteratur.....	15
4.3.2 Kvalitets- och relevansbedömning av utvald litteratur.....	20
4.4 Analys.....	21
5. Resultat .....	23
5.1 Begreppet kanon .....	23
5.2 Kanons varande eller icke-varande .....	24
5.3 Konsekvenser med en kanon .....	27
6. Diskussion .....	30
6.1 Metoddiskussion.....	30
6.2 Resultatdiskussion .....	31
6.2.1 Kanonbegreppet.....	31
6.2.2 Kanons varande eller icke-varande .....	32
6.2.3 Konsekvenser med en kanon .....	35
7. Slutsats.....	39
8. Förslag till vidare forskning .....	40
Referenser.....	41

# 1. Inledning

Med hjälp av bland annat att skönlitteratur ska eleverna lära känna sig själva, sin omvärld och sina medmänniskor genom att möta olika typer av skönlitteratur, inte endast i utbildningssyfte, utan också utifrån intressen och erfarenheter (Skolverket 2022, s. 1). Utifrån vad Skolverket (2022) skriver om skönlitteratur förefaller valet relativt fritt, och några bestämda författare eller verk finns inte listade i skolans styrdokument.

Under den blygsamma undervisningstid jag själv bedrivit som VFU-student, har jag hunnit med undervisning om flera litterära verk av författare som de allra flesta skulle kategorisera in i en kanon. Strindbergs (1887) *Hemsöborna*, Jules Vernes (1873) *Jorden runt på 80 dagar*, Victoria Benedictssons (1885) *Pengar*, Selma Lagerlöfs (1904) *Kejsarn av Portugallien*, och Émile Zolas (1867) *Thérèse Raquin*, är alla sådana verk. Valet stod mig egentligen fritt, ändå valde jag att undervisa om dessa, men inte helt utan reflektion. Under min tid som lärarstudent har begreppet kanon förekommit, och litteraturredaktiken har lärt oss att anlägga flera perspektiv på ett verk – däribland det kritiska perspektivet – för att således tillåtas använda Strindbergs texter utan att för den delen framstå som kvinnohatare.

Begreppet kanon har också uppmärksammats utanför utbildningssfären, och år 2006 inför riksdagsvalet publicerade Folkpartisten Cecilia Wikström en debattartikel i *Sydsvenskan* (2006-08-05), där hon föreslog att Sverige skulle införa en officiellt bestämd litteraturkanon. Debatten gick på högvarv ett tag, och röster för och emot fick komma till tals, innan både debatten och förslaget ebbade ut i periferin. Trodde vi åtminstone.

I och med valet 2022 där högerblocket återigen fått i uppdrag att bilda regering, och där dåvarande Folkpartiet numera Liberalerna ingår, uppmärksammar Farran-Lee och Wyser (2022) på SVT-nyheters hemsida att det så kallade Tidöavtalet partierna enats om återigen föreslår en kanon, denna gång en så kallad kulturkanon. Det återstår och ser huruvida en officiellt bestämd kanon blir verklig denna gång, och hur mycket uppmärksamhet frågan får, men med bakgrund av detta samt mina egna reflektioner kring litteraturval uppkomna under min VFU, vill jag undersöka vad litteraturredaktisk forskning lyfter gällande kanonfrågan i skolan.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel kommer innehåll från kursplanerna i svenska på gymnasiet och tillhörande kommentarmaterial sammanställas med relevans till litteraturstudiet. Vidare kommer också viss äldre litteraturdidaktisk forskning, vilken till stor del är tidigare publicerat än 2011, och som behandlar kanonfrågan och litteraturval i skolan att presenteras. Molloy (2012) och Martinsson (2018) tillhör inte äldre didaktisk forskning, men inkluderas för att komplettera genomgången av svensk-ämnets bakgrund och ge en nutida bild av ämnets konstruktion.

Efter avsnittet ”Bakgrund” följer syftesbeskrivning och huvudfrågeställningar vilka leder studien i en mer ingående litteratursökning, där mer aktuell forskning med bäring i kanonfrågan presenteras och analyseras. När studiens resultat sedan diskuteras under ”Diskussion” kommer även forskningen och Skolverkets (2022) kursplan och kommentarmaterial presenterad här i ”Bakgrund” att återknytas till.

### 2.1 Begreppet kanon

Brink (1992, ss. 232, 233) påpekar att ordet kanon är inlånat från teologin till litteraturvetenskapen, och användes där första gången 1768 för att beskriva en selektiv lista av litterära verk. Religionsvetenskapen har använt kanon för en samling böcker och texter som anses heliga, eller på annat sätt gudomligt inspirerade. Etymologiskt härstammar ordet från semitiska språk, men har tillkommit västvärlden genom dess latinska synonym, canon och grekiskans kanon. Brink påpekar ytterligare skillnad mellan teologins och litteraturvetenskapens användande av kanon, och det är att den sistnämnda inte har en officiell bestämd kanon, till skillnad från exempelvis Bibeln som just betyder en samling böcker vilka är officiellt bestämda.

Det svenska ordet kanon definieras som ”den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia” (Brink 1992, s. 233). Klassiker och kanon har tydliga likheter men kan ändå inte användas synonymt, eftersom klassiker kan användas om ett enskilt verk eller författarskap, medan kanon innefattar en mycket större kategorisering, menar Brink (1992, ss. 233–235). Flera betydelser av begreppet kanon tas upp av Brink (1992). Bland annat att kanon sägs vara en modell eller en slags undergrupp till det vidare begreppet tradition, eller att varje kanon är en avkomma av en särskild historisk situation.

Till begreppet hör också att det kan användas olika och därmed få olika betydelser, vilka Brink (1992, ss. 233, 237, 238) lyfter angående en kanon inom litteraturvetenskapen. Ett av sätten är att använda kanon som deskriptiv, det vill säga beskrivande. Deskriptivt blir det när det studeras vilka verk och författarskap som förekommer mest, och vilka som har försvunnit respektive tillkommit. Ett annat sätt är att använda kanonbegreppet är normativ. Normativt blir det när verk och författarskap värderas utefter vissa kriterier, vilka inte endast är litterära. Exempelvis att verken är moraliskt nyttiga, eller särskilt upphöjda av kritiker, men en bieffekt är att detta också skapar en hierarkisering, menar författaren.

Lundahl (2009, s. 15) skriver något på temat när det kommer till huruvida kanon fungerar som en process: ”Det pågår en ständig tillpassning av kanon till samtidens estetiska och filosofiska hegemoni.” Lundahl (2009) lyfter därmed fram att kanoniseringsprocessen, inbyggt i dess egen natur, omförhandlar och anpassar sig utefter samtidens synsätt och behov.

## **2.2 Gymnasiets ämnesplan i svenska**

I kursplanen för svenska står det i syftet att eleverna med hjälp av bland annat att skönlitteratur ska lära känna sig själva, sin omvärld och sina medmänniskor. De ska också kunna se sitt men också andras perspektiv genom skönlitteraturen, för att få en bredare förståelse. Vidare ska eleverna möta olika typer skönlitteratur, vilkas innehåll ska sättas i relation till egna erfarenheter, intressen, och utbildning (Skolverket 2022, s. 1).

I kursplanerna för de tre svenskkurserna skriver Skolverket (2022, ss. 2, 3) att undervisningen i svenska 1 ska ge eleven kunskaper om: ”centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”. Undervisningen ska också ge: ”förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa”. I betygskriteriet för betyget E ska eleven kunna återge innehåll i några centrala skönlitterära verk, både nationella och internationella. Därtill ska eleven kunna redogöra för samband mellan olika verk (Skolverket 2022, s. 3).

Vidare enligt Skolverket (2022, ss. 5, 6) återger det centrala innehållet i kursen svenska 2 att eleven ska möta såväl internationella som nationella manliga och kvinnliga författare från olika epoker och tider, där även teater, film och andra medier räknas in. Eleven ska också möta dansk och norsk skönlitteratur, samt förstå relationen mellan skönlitteraturen och samhällsutveckling. I betygskriteriet för betyget E ska eleven kunna diskutera olika tiders och epokers skönlitteratur och författarskap utifrån litteraturvetenskapliga begrepp, med fokus på stil, innehåll och bärande tankar. Därtill ska eleven kunna diskutera sambandet mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället.

För svenska 3 anger Skolverket (2022, ss. 8, 9) att det centrala innehållet ska behandla skönlitterära texter som är författade av såväl män som kvinnor, och att texterna ska variera i genre mellan prosa, lyrik och dramatik. I betygskriterierna för betyget E ska eleven kunna: ”göra en fördjupat textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap”.

## **2.3 Skolverkets kommentarmaterial för kursplanen i svenska på gymnasiet**

I kommentarmaterialet för ämnet svenska på gymnasiet skriver Skolverket (u.å.) att ämnets syfte delas upp i att eleverna ska utveckla sina kunskaper i språk och

litteratur. Vidare belyses det faktum att svenska 1 läses i de yrkesinriktade programmen, och litteraturstudiet i kursen syftar till det allmänmännsliga i tid och rum. För de högskoleförberedande programmen läses alla tre svenskkurser, och därvid har litteraturen i svenska 2 fokus på samhället och svenska 3 fokus på litteraturvetenskap. Skolverket påpekar att inget hindrar en litteraturundervisning i form av epokstudier vilken sträcker sig över alla tre kurser, för de som läser dessa. Vidare belyses att urvalet av litteraturen i samtliga tre kurser kan anpassas efter elevernas intresse, inriktning och program. Skolverket (u.å.) poängterar dessutom att valet av skönlitterära verk och författare inte är reglerat.

## **2.4 En historisk överblick över svenskämnets litteratursyn och litteraturval**

### **2.4.1 Från 1800 till 1974**

Tidigare studier kring kanon och svenskämnets litteratursyn lyfter Persson (2007, ss. 117, 143), och pekar på tidigare forskning som visar att det först under 1800-talets andra hälft går att se spår av vad som kan kallas en kanon. Detta hänger ihop med att latinundervisningen och dess elitism byttes ut mot svenskundervisning i en nationalistiskt byggande anda. Bildning var nu möjligt för alla, åtminstone i praktiken. Persson nyanserar något genom att hänvisa till Thavenius (1991) och Thavenius (1991, s. 355) skriver att innehållet i exempelvis litteraturundervisningen skilde sig åt genom socialt distingerade mellan grupper, eftersom innehållet och vad som ansågs sedligt för vardera samhällsgrupp, var något som reglerades och kontrollerades. Här menar Persson (2007) att Thavenius (1991) sätter fingret på hur motsägelsefullt ”kultur för alla” var.

Vidare hänvisar Persson (2007, s. 117) till Martinsson (1989) och Brink (1992) vilka visat att litteraturundervisningen under 1800-talets andra hälft mest varit orienterad kring ett antal svenska författare. Brink (1992, s. 234) visar dessutom att det aldrig funnits en skrivning i kursplanerna om ordet kanon, eller för den delen en förteckning över verk och författarskap som måste läsas. Martinsson (1989) har, menar Persson (2007, s. 118), visat ett samband mellan litteraturforskningen och skolans litteraturundervisning och av det format tre olika kategorier: En ”nationell idealism” där eleverna ska fostras till goda medborgare i nationell anda genom bland annat litteratur. Efter 1920 ersätts detta förhållningssätt mot den ”kulturhistoriska empirismen”, där litteraturen snarare ska vara en spegelbild av verklighet än en idealbild. Vidare kommer den ”författarinriktade individualismen” efter 1930, där historisk kontext inte var lika viktig som studiet av författarens psyke insprängt i verken. Här ses heller inte författaren som någon idealist utan som en uttolkare av det allmänmännsliga och det existentiella, något som varar fram till 1960-talets mitt.

I Brinks (1992) studie av läromedel och antologier sammanfattas det som är lyft av Persson (2007) gällande Martinssons (1989) kategoriseringar, även om Brinks (1992) studie har ett kortare tidsspänn än Martinssons (1989). Brink (1992, ss. 282–284) förtydligar dock att det inte fullt ut går att jämföra gymnasiets urval av litteratur och författare med folkhögskolan eller folkrörelsens urval, men att synen på vad



som var viktig litteratur ändå var samstämmig. Brink (1992, s. 283) visar i sin analys av antologier och läroböcker under 1910–45 att dessa uppvisar en skolkanon, men att den successivt förändrats i takt med att skolan och samhället förändrats. Samtidigt visar Brinks (1992) analys att av de 15 mest förekommande fristående verk, fanns det endast en kvinnlig författare representerad 1945.

När gymnasiet genom skolreformen 1928 blev allmänt gick det inte att ha samma förväntningar på utbildningen som tidigare, och Brink (1992, s. 284) skriver: ”Det var de dominerade klassernas smak och värderingar som var normgivande och därför inte heller ifrågasattes”. Förr var studentexamen fortfarande en slags ingång till de högre klasserna för arbetarklassen, och de ansågs helt enkelt få anpassa sig efter rådande normer. Det var ingen ”klassutjämning” utan snarare en stege upp i den sociala hierarkin, förtydligar Brink (1992, ss. 283, 285).

Synen på litteratur i gymnasieskolan hänger ihop med att gymnasiet gick från att utbilda en elit till att massutbilda alla, och Brink (1992, s. 294) uppmärksammar en amerikansk forskare vid namn Pattison (1982) som skrivit boken *On Literacy*. Brink (1992) menar att Pattison (1982) anser att studentexamen innan 1945 ledde till framstående positioner i samhället, där bildning och höga språkliga kunskaper avkrävdes, vilka tillskansades genom hårda studier. Läsfärdigheten gick från att vara ett verktyg för att uppnå höga bildningsideal, till att i stället vara mekaniskt och därmed agera verktyg för att kunna uppfatta instruktioner och information. Brink (1992, s. 295) kopplar ihop detta med spänningen i gymnasieskolan när det gäller litteraturundervisning. Spänningen bottnar i att vissa yrkessamma idealiserar litteraturstudier vilka förr utgick från helt andra premisser, medan andra anser att det snarare ska handla om att utveckla en kritisk läsfärdighet och en litterär kompetens, medan en stor grupp av elever och föräldrar snarare ser läsfärdigheten som något mekaniskt och grundläggande.

#### **2.4.2. Från 1994 till idag**

För att se hur svenskämnet sett ut i mer närtid behöver Perssons (2007, ss. 12, 28) paraplybegrepp, ”den kulturella vändningen” och hans undersökning mellan den och svenskämnets litteratursyn lyftas in. Närmare bestämt hur Persson menar att kulturbegreppet fått en framskjuten placering i skolans läroplaner och hur detta har påverkat litteraturstudierna. Begreppet ringar in vilka kulturella förändringar som sker och hur vi tänker kring dessa. Persson (2007, ss. 30, 31) använder sig av det vidgade textbegreppet som symboliserar en förskjutning av den skrivna texten, och som har fått en ny betydelse i humaniora och samhällsvetenskap. Just när det kommer till det vidgade textbegreppet så kan även handlingar och gester ses som bärare av ett historiskt korrekt återgivet material, och eftersom annat material än just skriven text kan vara bärare av fakta, måste dessa medier också lyftas in i det vidgade textbegreppet. Detta hänger också ihop med ”cultural studies” vilka innefattar inkludering och exkludering som en slags maktförskjutning, där populärkulturen kan sägas fått en framskjuten plats, och därmed kan ses som en symbol för förskjutning av elitens tidigare exkluderande av den.

Det vidgade textbegreppet lyftes in i kursplanerna för svenska på gymnasiet år 2000. Det vidgade textbegreppet, med sin mycket mer generösa syn på vad text kan vara, har också gjort att det inte går att förutsätta att exempelvis den tidigare upphöjda skönlitteraturen skiljer sig värdemässigt från andra medier. Detta kallar Persson (2007, ss. 82, 83) för en ”avkanonisering” som egentligen tog sin början med revideringen av läroplanen 1994, men fick verkligt genomslag i Gy 2000. Lgy 1965 och sedermera Lgy 1970 hade båda sitt västerländska kanon-fokus på litteraturundervisningen, där undervisningen följde den litteraturhistoriska kronologin, med förslag på litteratur och författare. Detta saknas i senare revideringar, och Persson menar att just detta, i kombination med andra uttryck som att bland annat epokenämningar saknas, är ett bevis på avkanoniseringen.

Samtidigt visar Persson (2007, ss. 97, 98) i sin läroboksanalys att det vidgade textbegreppet inte fått något större genomslag i läromedel i svenska, och att litteraturvalet i stort som presenteras i läromedlen är präglad av en västerländsk kanon. Exempelvis kan andra texter än skönlitterära få en avgränsad plats i läromedlet, och lyfts på så vis in. Samma sak är det med texter som är icke-västerländska, men dessa konkurrerar inte med helheten, menar författaren. Det är således en komplicerad bild som lyfts fram, där Persson (2007, s. 100) menar att styrdokumentet öppnar upp för det vidgade textbegreppet och en vidgad språksyn, medan läromedlen bibehåller en traditionell syn på läs- och skrivförmåga.

Senare nyanserar Persson (2007, ss. 86, 87, 142) avkanoniseringen något genom att belysa vissa formuleringar i Gy 2000, så som: ”tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider”, vilket ändå har starka spår av litteraturhistoria i sig. En intressant aspekt som uppmärksammas är att det centrala syftet i svenskämnet kan tolkas utifrån olika ämnestraditioner. Ord som exempelvis kultur, kulturarv etcetera kan låtas agera nyckel för kodning av kursplanerna i en viss bestämd riktning, exempelvis att se ämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, anser Persson (2007).

Persson (2007, ss. 28, 34, 38) skriver dessutom att begreppet kultur har fått en framskjuten position i Gy 2000, vilket enligt honom hänger ihop med att skolan är bärare och givare av kultur, och att kulturbegreppet fick en förnyad status i och med snabba samhällsförändringar, där kulturbegreppet ansågs ha en tryggande effekt, eftersom begreppet står för både kulturarv och mångkultur, vilka kan upplevas genom litteratur. Synsättet på skönlitteratur som alltid god finns alltså kvar i Gy 2000. I samtida kulturteori finns en inneboende uppmaning om att såväl låg- som högkultur alltid ska läsas kritiskt, för att exempelvis problematisera uppfattningen av litteraturen som god. En slutsats Persson (2007) gör är det kritiska perspektivet saknas i Gy 2000.

Det kritiska perspektivet kan möjliggöra mycket i undervisningen, eftersom litteraturen kan synas och tolkas genom nutida föreställningar om världen. Martinsson (2018, s. 130) tar fasta på den spänning skolans dubbla uppdrag skapar, genom att både lära ut kunskap samt förmedla demokratiska värderingar och hänvisar till Molloy's ämneskonstruktion. Molloy (2011, ss. 164, 165) argumenterar för att läsning av skönlitteratur i skolan möjliggör för att eleverna dels får ett djupare perspektiv på sig själva, dels att läsningen genom kreativa didaktiska val, också kan mynna ut i diskussioner om demokratiska värderingar, där innehållet i ett verk

kritiskt granskas och diskuteras ur dagens sätt att se på samhället, varför skönlitteraturen utgör en viktig roll för undervisningens dubbla uppdrag. Detta kallar Molloy (2011) för ”svenska som ett demokratiämne”. Dessutom menar Molloy (2011, s. 163) att det finns en tradition av andra tolkningar av svenskämnet och dess syn på litteratur, men att det inte behöver vara något problem om rätta didaktiska överväganden tas.

Martinsson (2018, s. 121) beskriver svenskämnets från 1994- till idag som ”Svenska som ett postmodernt kompetensämne”. Han menar att från reformen 2011 har svenskämnet blivit uppdelat, eftersom alla teoretiska program per automatik läser svenska 1–3, något som krävs för att studera eftergymnasialt, medan de praktiska programmen endast läser svenska 1, där de två senare kurserna visserligen är valbara, men inte obligatoriska. Martinsson (2018, s. 122) menar att ämnet svenska delas upp i basvenska genom första kursens fokus på läs- och skrivförmåga. Svenska 2 och 3 står för den högskoleförberedande delen och innehåller därtill litteraturanlys samt litteraturhistoria och språkhistoria. Reformen 2011 skapade också en mer detaljerad beskrivning av innehållet i undervisningen, samt att nationella prov ökade för att säkerställa att alla gavs en likvärdig utbildning.

Martinsson (2018 s. 122) förtydligar en farhåga med att fokus på kompetens och mätbarhet gör att litteraturläsningen förlorar sin personlighetsutvecklande dimension, och i stället ger plats till litteraturhistoria och litterära begrepp vilka är mer mätbara. Författaren (2018) skriver att ämnet i dag är komplext genom sina givna yttre ramar så som styrdokument och nationella prov att förhålla sig till, som traderas och utvecklas i den inre praktiken. Det vill säga dels i ämneslärarytbildningen och den didaktiska debatten, dels i skolans praktik i ämneslags traditioner etcetera, och att detta tillsammans med lärarens enskilda undervisning i klassrummet, skapar ämnets konstruktion, menar Martinsson (2018).

## 2.5 En polariserad kanon

Karlsohn (2009, ss. 243, 244) går igenom debatten kring de största förespråkarna för en västerländsk litterär kanon i USA, däribland kring Harold Blooms (1994) bok *The Western Canon: The Books and School of Ages*. De kriterier Karlsohn (2009) sett kan delas upp i olika kategorier varav en viktig sådan är kvalitetskriteriet. I en kanon ingår högkvalitativa klassiker ur exempelvis filosofins eller litteraturens förflutna. Själva urvalsprocessen sköter sig själv genom att nya läsare på nytt upplever verkets inneboende kvalité, varför den är fristående politiska beslut, reglering eller historia. Bloom förespråkar, menar Karlsohn (2009, s. 246), bland annat att allt umgänge med stor litteratur ska ske helt avskilt från moraliserande och politik. Litteraturens värde ligger helt i det estetiska och det allmänmänskliga.

I svensk kontext skriver Persson (2012, ss. 95, 99) att en kanon kan ses som en spegling av makthierarkier eller som en upprätthållare av samma hierarkier, och att man måste göra en skillnad mellan en kanons innehåll och dess användning. Ofta är det representationen i kanon som det fokuseras på, och även om den visar en heteronormativ västerländsk representation behöver en kanon inte för den delen ha ett innehåll som visar på detsamma, anser Persson (2012). Själva varandet av en

kanon behöver inte nödvändigtvis vara upprätthållande, utan det viktiga är vad som görs med innehållet, alltså hur själva förståelsen av kanons egentliga innehåll går till.

Ett motsatt förhållningssätt gentemot en västerländsk kanon presenterar i stället Karlsohn (2009, ss. 248, 249) där han återger filosofen och feministen Rothenberg (1991). Karlsohn (2009) menar att Rothenberg (1991) anser att en västerländsk kanon är tätt förbunden med makt. När exempelvis studenter endast läser verk ur den västerländska kanonen förvägras dem allt – förutom perspektivet sett utifrån ett par vita manliga ögon. Andras perspektiv ur minoritetsgrupper så som: kvinnor, svarta, homosexuella och arbetare förbises. En kanon kan inte vara fri och självutvecklande utan den reproducerar synvinkel utifrån dess egen grupp, och kunskapen som finns där i är relativt knuten och konstruerad utifrån olika maktintressen. Karlsohn (2009, s. 250) menar att argument utifrån detta perspektiv är vanligt och att dess förespråkare vill ”öppna upp” den västerländska kanonen genom olika reformer, bland annat i skolan.

Persson (2012, s. 89) försöker avpolarisera debatten något. Han menar att kanon inte per automatik är en: ”oföränderlig västerländsk patriakal maktmaskin”. Persson (2012, ss. 92, 93) menar i stället att litteraturen har tappat sin roll som det främsta bildningsmedlet, och att masskulturens stora utbud har tagit dess plats. Just denna utveckling kan dock ligga till grund för att debatten om en kanon har legitimerats igen, skriver han. Man försöker hitta något enhetligt som representerar svensk kultur och bildning, och därmed vänds blickar återigen till litteraturen som bärare för dylika.

Karlsohn (2009, s. 267) låter sedan läsaren ta del av hans bild kring en kanon, där han menar att det inte bör finnas några fastställda listor över verk och författare eftersom en kanon är en process. Kanonen kopplas ihop med humaniora och dess förhållande, där Karlsohn (2009, ss. 268, 270) menar att det specifika med humaniora är att förmedla tradition, och att kanon kan förstås som en slags kärna i traditionen. Traditionen förstås här inte som en förmedlare av något konkret utan snarare som en röst från det förflutna, vilken – inte utan ansträngning – måste förstås av mottagaren. Traditionen blir således något i motsats till oss själva och måste kritiskt granskas för att vi ska ta lärdom av den.

Karlsohns (2009) strävan efter ett kritiskt förhållningssätt återfinns till viss del hos Persson (2012, ss. 100, 101), som menar att litteraturredaktiken behöver ha ett kreativt förhållningssätt till en kanon. En kanon behöver diskuteras utifrån ett historiskt perspektiv och ett avskaffande av kanon leder bara till ett begränsande. Med detta påstående poängterar författaren att det inte handlar om att litteraturen ska stå för ett bildningsideal eller att minoriteter ska assimileras, eller för den delen att populärkultur ska förlora sin plats i klassrummet. Kanon och dess innehåll ska snarare ställas i kontrast för att belysa både samtid och historia.

### **3. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att undersöka vad litteraturdidaktisk forskning lyfter fram gällande kanonfrågan i litteraturundervisning.

Syftet omsätts i följande forskningsfrågor:

1. Hur definieras begreppet litterär kanon inom litteraturdidaktisk forskning?
2. Hur ser litteraturdidaktisk forskning på existerandet av en litteraturkanon?
3. Vilka konsekvenser lyfts och diskuteras i litteraturdidaktisk forskning kring en litteraturkanon?

## 4. Val av metod

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 26, 28, 29) skriver att en systematisk litteraturstudie lämpar sig väl för när studier ska undersöka en stor mängd evidens för ett särskilt utvalt tema. Analysen strävar efter att vara heltäckande genom att identifiera och bedöma relevanta studier utifrån syftet. Med andra ord går en systematisk litteraturstudie ut på att systematiskt söka aktuell forskning, vilken ska kritiskt granskas och sammanställas inom det valda ämnet, för att i vissa fall leda till ytterligare forskning, eller som underlag för beslut etcetera. Dess systematik och därmed dess transparens gör att den, till skillnad från en allmän litteraturstudie, har en högre tillförlitlighet i slutsatserna. När en kvalitativ systematisk litteraturstudie görs, är syftet att få en djupare förståelse för det som undersöks, genom att samla data och visa på sammanhang och mönster, skriver Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 127).

### 4.1 Etiska övervägande

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 69, 70) menar att en systematisk litteraturstudie bör utgå från sådan forskning som bedrivits utifrån principer och metoder vilka godkänts av etiska kommittéer, eller där etiska överväganden är gjorda. Vidare påpekar författaren vikten av att en systematisk litteraturstudie inte låter sig påverkas av forskarens egen åsikt, utan att all forskning, vare sig den talar för eller emot en hypotes, ska presenteras. Därtill poängterar författarna vikten av att alla artiklar redovisas tydligt och sedan arkiveras på ett säkert sätt i minst tio år.

Litteraturen i studien är vald utefter kriterier ovan. Det vill säga att de vetenskapliga studierna är kvalitetsgranskade innan publicering och därmed godkända av etiska kommittéer eller där etiska överväganden är gjorda, samt att hänsyn har tagits till att all forskning, oavsett om den talar för eller emot en kanon, har inkluderats.

### 4.2 Sökprocessen

I avsnittet kommer tillvägagångssättet för den systematiska litteraturundersökningen presenteras. Först beskrivs urvalet, alltså efter vilka förutsättningar och förbestämda sökkriterier sökningen sker. Sökord och resultat presenteras sedan i tabell 1 och 2 under "Litteratursökning". Den artikel som valdes ut i den manuella sökningen går att utläsa i tabell 3 under samma avsnitt. Gällande urvalet så diskuteras detta ytterligare senare i studien under avsnitt "Metoddiskussion".

#### 4.2.1 Avgränsningar

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 31,32) menar att det inte finns ett visst antal studier som måste tas med, utan studien behöver avgränsas till vissa, för studien, relevanta kriterier samt till de förutsättningar vilka studien omringas av. I detta fall är det en studentuppsats med begränsad tid och därtill omfång.

I denna studie begränsas sökningen till att gälla kvalitetsgranskade vetenskapliga studier publicerade från 2011 och framåt eftersom läroplanen reformerades 2011 och därmed kursplanerna för svenska, vilket gör forskning efter 2011 mer relevant för denna studie. Däremot kommer jag i min senare diskussion, och i min avslutande sammanfattning av uppsatsen, emellertid även att återknyta till didaktisk forskning som omtalats ovan under rubriken "Bakgrund". Det gäller Brink (1992), Martinsson (2018) Molloy (2011), Karlsohn (2009), Lundahl (2009), Persson (2012), Persson (2007) och Thavenius (1991).

Vid sökning i databasen ERIC så begränsades årtalet till 2013 eftersom sökkriterierna endast gav möjlighet till begränsade perioder, och där en begränsning till 2013 var mer lik den första sökningen, än vad andra alternativ på databasens sökmotor erbjuder.

Ytterligare avgränsningar för att leda sökningen i en förutbestämd sökstrategi gjordes genom författandet av olika sökord, vilka återfinns nedan i tabell 1 och 2. Sökorden ledde sökningarna på databaserna Summon och Eric och är författade utifrån syfte och forskningsfrågor. Det vill säga ska rikta sökningarnas fokus mot gymnasieskola och undervisning när det kommer till kanonfrågan eller undervisning kring litteratur där kanonfrågan behandlas. Sökningen på "kanon", tabell 1, gav ett för stort och irrelevant sökresultat varför följande sökningar preciserades. Sökningen "Läsa och gymnasiet", tabell 1, där "läsa" kan anses skilja sig från de andra sökorden, valdes för att fånga upp forskning om läsning av skönlitteratur, eftersom kanonfrågan rimligtvis behandlas även där, men det gav inget relevant resultat.

När det kommer till urvalet av artiklar i sökningarna var ett ytterligare urvalsverktyg att försöka fånga upp flera perspektiv på kanonfrågan för att få ett bredare resultat. När sökresultatens sorterades togs därför hänsyn till att inkludera forskning utförd i andra länder utanför Sverige, för att få ett internationellt perspektiv. Hänsyn togs också till hur kanonbegreppet kopplades ihop med exempelvis olika teorier eller ideologier, i en ambition att inkludera ett bredare perspektiv på kanonfrågan i studiens utvalda forskning.

## 4.2.2 Litteratursökning

Tabell 1. Sökhistoria i Summon begränsat till svenska och engelska samt publicerat från 2011 och framåt

Sökhistoria	Antal träffar	Lästa abstract/beskrivningar	Utvalda till närmare granskning	Utvalda studier
Kanon	801	0	0	0
Kanon och skönlitteratur	6	4	3	Economou, Catarina (2021). "Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval"  Helgason, Jon (2012) "Och aldrig mötas de tu Kulturdebatt och kulturpolitik i den svenska kanondebatten 2006"
Skönlitteratur och gymnasiet	6	3	0	0
Litteraturdidaktik	71	20	3	0
Läsa och gymnasiet	20	0	0	0
Litteratur och gymnasiet	31	4	1	Larsson, Maria (2021). <i>Viktig läsning?: svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>
Kanon och litteratur	45	6	0	0

Tabell 2. Sökhistorik ERIC. Begränsat till peer reviewed, secondary education samt publicerat efter 2013

Sökhistoria	Antal träffar	Lästa abstract/beskrivningar	Utvalda till närmare granskning	Utvalda studier
Canon	30	5	1	0
Canon* Literature*	10	3	1	0
Canon* School*	14	5	2	Findora, Jessie och Hammond, Thomas C. (2021). "These are normal people": White High School Students' Responses to Interracial Literary Fiction"  McLean Davies, E. Truman och Buzacott (2021). "Teacher-researchers: a pilot project for unsettling the secondary Australian literary canon"

Tabell 3. Resultat av manuell sökning

Resultat av manuell sökning
Dahl, Christoffer (2015). <i>Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan</i>
Eckart, M. och Fjordevik, A. (2015) "Könsmedveten kurslitteratur som ett led i jämställdhetsarbetet"



## **4.3 Resultat av litteratursökning**

Sökningen resulterade i flera träffar av olika vetenskapliga publikationer och var redan i den initiala fasen begränsad till vissa kriterier, som finns beskrivna ovan. Vid sorteringen av sökningarnas resultat, och med avstamp i studiens syfte, forskningsfrågor och med ambition av att inkludera ett brett perspektiv på kanonfrågan, lästes alla titlar sökningarna genererade. I de fall titlarna bedömdes relevanta lästes också dess abstract eller beskrivning. Om artikeln efter detta fortfarande var relevant lästes den i sin helhet för att slutligen sorteras som relevant för studien eller ej. Bland annat förekom flera studentuppsatser, vilka valdes bort med anledning av dess snäva omfång, men där referensförteckningar studerades. Vissa referenser som dök upp frekvent i de titlar databassökningen genererade, ledde till en kompletterande manuell sökning där slutligen två titlar valdes ut. Se tabell 3.

### **4.3.1 Presentation av utvald litteratur**

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 160, 161) menar att sorteringen av den inkluderande litteraturen ska struktureras upp på ett sådant sätt att det blir tydligt och att en heltäckande bild av dess innehåll visas upp, vilket vanligtvis sker i tabellform, och görs så även i denna studie i tabell 4.

Tabell 4. Presentation av utvald litteratur.

Studie	Syfte	Design och metod	Resultat	Slutsats
Larsson, Maria (2021). <i>Viktig läsning?: svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	Att se hur lärare resonerar kring läsundervisning och hur de arbetar med det i svenska 1 på gymnasiet.	En kvalitativ studie genom halvstrukturerade intervjuer med fem gymnasielärare under 1 år samt textanalys av lärarnas textuppgifter kopplade till läsundervisning. Materialet analyseras sedan genom tre teoretiska perspektiv där policybegreppet utgör den största delen. Alltså hur lärarna som en del av en institution påverkas av sina givna förutsättningar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärarna arbetar intuitivt med läsförståelse utifrån forskningsbaserad kunskap.</li> <li>- Ambition att lära ut kunskap och bildning.</li> <li>- De väljer den skönlitterära texten med mer omsorg.</li> <li>- Ambition att i svenska 1 öva på att skriva, tala och läsa.</li> <li>- Lärarna upplever sig påverkade av lokal kontext samt det nationella provet</li> <li>- Svårt att både skapa läslust och betygsätta elevernas läsning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärarna gör komplexa didaktiska val i sin undervisning.</li> <li>- Lärarnas val baseras på både strävan att utbilda och bilda, men också till stor del på att eleverna ska uppnå kunskapskraven och klara det nationella provet.</li> <li>- En slutsats är att lärarna i högre grad måste få vara autonoma och att skolan behöver bli mindre resultatinkonsekvent, eftersom resultatfokus påverkar både lärare och elev och skapar en performativ press.</li> </ul>
Economou, Catarina (2021). "Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval"	Undersöka lärares motiveringar till val av skönlitterära texter i svenska som andraspråk	Kvalitativ studie som undersöker lärares litteraturval och elevers reaktion på dessa val genom semistrukturerade intervjuer med 8 lärare och 15 elever. En tematisk innehållsanalys är gjord på materialet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Val av litteratur baseras mest på ambitionen att språkutveckla och till viss del bilda.</li> <li>- Strävan efter att eleverna ska få perspektiv på sina och andras liv genom texten.</li> <li>- Eleverna uppskattar i stor utsträckning valen men eftersöker mer samtida och utomeuropeisk litteratur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strävan efter att ge eleverna bildning verkar snarast handla om att assimilera eleverna.</li> <li>- Eleverna verkar uppskatta litteraturen eftersom den ger en historisk bild av Sverige, men de har ibland svårt att känna igen sig i den.</li> <li>- Böckerna som valts i undervisningen anses tillhöra en inofficiell kanon eftersom valen till stor del baseras på språkutveckling och gemensamma kulturella ramar samt att mer nutida och utom-europeisk litteratur saknas.</li> </ul>

Studie	Syfte	Design och metod	Resultat	Slutsats
Eckart, M. och Fjordevik, A. (2015) "Könsmedveten kurslitteratur som ett led i jämställdhetsarbetet", <i>Högre utbildning</i> , 5(2), s. 127–131.	Att förändra litteraturlistan över skönlitteratur i universitetsämnet tyska på Högskolan Dalarna för att få en jämnare representation mellan manliga och kvinnliga tyska författare.	De ansvariga universitetslärarna för kursen beskriver sina förändringar av kursens skönlitterära utbud, dels genom egna reflektioner, dels genom studenternas. De lyfter också reflektioner kring genus och kön och hur de kan diskuteras och problematiseras i undervisningen.	- De reviderade kursplanerna innehöll en 40/60 % och en 50/50 % fördelning mellan manliga och kvinnliga författare. - Sekundärlitteraturen reviderade så att mer forskningslitteratur tar upp könsfrågor samt att fler vetenskapliga artiklar författade av kvinnor lyftes in. - Studenterna ställde sig positiva till förändringarna.	- Efter att haft reviderade litteraturlistor i två terminer reagerade ingen negativt på förändringarna i kursutvärderingarna. - Tyskspråkiga studenter var positiva till att ha kommit i kontakt med kvinnlig tysk litteratur för första gången. - Att sekundärlitteraturen blev reviderad som en följd av att skönlitteraturlistan blev det, sågs som en positiv effekt. - Sammantaget ansågs enkla revideringar vara en viktig del i det pågående jämställdhetsarbetet.
Helgason, Jon (2012) "Och aldrig mötas de tu Kulturdebatt och kulturpolitik i den svenska kanondebatten 2006"	Syftet med artikeln är att sammanfatta och granska debatten kring kanonfrågan i Sverige, vilken aktualiserades i och med en politisk debattartikel om införandet av en nationell skolkanon.	Analysera olika inlägg i stora svenska dagstidningar kring kanonfrågan som responderar på det politiska debattinlägget om en föreslagen skolkanon. Debatten sätts in i en kontext genom att jämföras med andra västerländska länder samt forskning kring litteraturstudiet i skolan.	- Olika motiv bakom argumenten kring en kanon, exempelvis ideologiska, politiska eller pedagogiska. - Olika sorters kanon och en kanoniseringsprocess - Litteraturvetenskapssstudiet särskils svenskämnet på universitetet	Debatten kring kanon är frukten av att den hela tiden genomgår en tillpassning till samhällets kulturella och estetiska normer. - Uppdelningen av svenska i en del litteraturvetenskap har varit med och bidragit till skapandet av kanon vilken förs vidare genom institutioner som exempelvis skolan. - Debatten i USA är mer politiskt inspirerad än i exempelvis Sverige.

Studie	Syfte	Design och metod	Resultat	Slutsats
Findora, Jessie och Hammond, Thomas C. (2021). ”(“)These are normal people”: White High School Students’ Responses to Interracial Literary Fiction”	Att undersöka hur vita elever responderar vid läsning av multikulturell skönlitteratur i elevgrupper utan lärarens inblandning, genom att skriva inlägg på internetforum om verket, samt se om dessa inlägg skiljer sig mellan grupper som läser skönlitteratur ur en normativ vit västerländsk kanon.	En kvalitativ textanalys på en tidigare gjord studies data, för att genom teorier kring empatisk och kritisk läsning, tolka elevernas inlägg. Forskarna analyserar webbinlägg från 109 elever i Pennsylvania vilka är i majoritet vita och med goda socioekonomiska förutsättningar. Eleverna delas in i en kontrollgrupp som läser kanonlitteratur, och i en testgrupp som läser icke-normativ litteratur med fokus på mångkultur. Eleverna har sedan samtal om böckerna i mindre grupper utan lärarens inblandning genom att göra inlägg på internet	- Båda grupperna klarar av att göra en konventionell litterär analys. - De som läste icke-normativ litteratur uppskattade den i högre grad än kontrollgruppen som läste kanonisk litteratur. - Testgruppen gjorde också i högre grad kopplingar till samhällsproblem och fördomar i sina inlägg.	- Skolkanonen behöver breddas för att få ökad representation i skolan och för att öka elevernas kritiska och empatiska läsning. - En bredare skolkanon låter lärare dela fler perspektiv och röster och därmed också fostra samhällsmedborgare som kan göra reell förändring i samhället.
McLean Davies, E. Truman och Buzacott (2021). ”Teacher-researchers : a pilot project for unsettling the secondary Australian literary canon”	Utmana den australienska litterära kanonen som ingår i skolans läroplan, för att få en bättre representation av kvinnor, färgade och HBTQ+ genom att belysa lärares didaktiska och komplexa situation i litteraturundervisningen.	En feministiskt grundad studie vilken utgår från ett teoretiskt maktperspektiv om strukturer. En pilotstudie där fem engelsklärare i Australien får välja böcker som utmanar normen. Lärarna får sedan dela med sig av sina tankar kring att använda verket i sin engelskundervisning.	- Den litteratur som förekommer i den australienska engelskundervisningen tillhör en vit heteronormativ och västerländsk kanon. - Lärarna själva ser behovet av att utmana normen - Lärarna väljer många gånger böcker de själva varit i kontakt med, bland annat under sin lärarutbildning.	-Lärarna uttrycker att det finns vissa svårigheter med att utmana normen när det kommer till den litterära kanonen. Svårigheten ligger i ämnets och kollegornas tradition men också i en viss tidsbrist eftersom lärarna anser sig behöva läsa in sig på nya verk och förändra sin undervisning. -Det krävs också att litteraturen på lärarutbildningen ses över.

Studie	Syfte	Design och metod	Resultat	Slutsats
Dahl, Christoffer (2015). <i>Litteraturstudiets legitimering av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan</i>	Syftet med avhandlingen är att se vilka legitimeringar litteraturstudiet ges i läroböcker vilka riktar sig mot svenskundervisningen på gymnasiet. Bakgrunden till syftet bygger på svenskämnets utveckling från ett klassiskt bildningsideal till fokus på individen samt på synen på skönlitteratur.	Text och bildanalys av fem läromedel vilka riktade sig mot studieförberedande program på gymnasiet och fanns på marknaden 2012. Den kvalitativa analysen utgår från att undersöka hur text och bild, separat samt i relation, legitimerar litteraturstudiet i svenska för att jämföra med tidigare forsknings bild av litteraturstudiet i skolan.	- Läroböckerna gör didaktiska argumentationer för litteraturstudiet där studiet positioneras. - Litteraturen i sig tolkas vara god och som en källa till allmänbildning etc. men populärlitteratur får en avskild plats. -Författarskap väljs och framställs utefter kommersiella värden. Manliga är vita och västerländska representerar konstnärlighet och originalitet. Kvinnliga representerar emotiva och sociala faktorer - Läroböckerna delas upp i två grupper, tematisk och kronologisk disponerade. De kronologiska behandlar poesi upphöjt och som representant av kulturarv och normsystem. I de tematiska har poesin en liten och inte självklar plats. Sakprosatexter får i stället en större plats här.	- De kronologiska läroböckerna har ett värdesystem som representerar litteraturstudiet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Författare och kanoniserad litteratur har nyckelpositioner. Föreställning om litteraturens hegemoniska ställning lever kvar. Läroböckerna saknar bredd i representation av genrer och författare utan kritisk diskussion kring urval. - Tematiska läroböckerna har ett värdesystem riktar sig mot en vidgad- och läsorienterad litteratursyn. Fokus på eleven och dess önskemål och behov. En avsaknad på historisk förståelse och kritiskt tänkande är reproducerat, vilket riskerar att eleven inte förstår sambanden. Värderar inte hög- och låglitteratur utan presenterar ett brett spann. - Normkritiska perspektivet saknas i läroböckerna vilka överlag har en tunn koppling mellan litteratur och teori - Innehållet i Gyll har inte bidragit till en mer enhetlig och likvärdig litteraturförmedling eftersom kursplanerna för svenska 1—3 ger valutrymme. -Ämnets utveckling har lett till att litteraturstudiets innehåll komprimeras vilket påverkar såväl urval av innehåll, som möjligheten till fördjupade och kritiska diskussioner.

### 4.3.2 Kvalitets- och relevansbedömning av utvald litteratur

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 136, 155) menar att den litteratur som har valts ut behöver granskas. Bland annat ska ställning tas till om den bästa metoden för att undersöka är vald, och om datainsamlingen är tydligt beskriven. Därutöver är det viktigt att studien presenterar teorier för att tolka resultatet, samt att tidigare forskning finns för att styrka eller nyansera resultatet.

Två artiklar handlar inte om svensk skola. Findoras och Hammonds (2021) artikel handlar i stället om engelskundervisning i en amerikansk stat. Denna valdes eftersom den dels har ett stort elevunderlag till datainsamlingen, dels eftersom den tydligt delar upp litteratur i kanonisk och icke-kanonisk, där tyngd läggs på västerländsk och vit litteratur kontra multikulturell litteratur. Undersökningsmaterialet i studien kommer från en tidigare studie, Findoras (2020) *The impact of interracial literary fiction on intergroup empathy: A mixed-methods study of White high school students*.

Den andra studien utanför svensk skola är McLeans, Trumans och Buzacotts (2021) artikel som är en pilotstudie, och behandlar endast fem engelsklärare, som under en kort period läser in sig på icke-kanonisk litteratur i en och samma australiensk stad. Artikeln bygger dock starka slutsatser genom att styrka sina resultat med tidigare forskning, samt anlägger ett feministiskt maktperspektiv på kanonfrågan, vilket tillför ett viktigt perspektiv.

Ytterligare kriterier för att kvalitetsbedöma har varit att se just ur vilket perspektiv kanonfrågan blir belyst. Eftersom studien studerar kanonfrågan i skolan blir fler perspektiv än endast begreppet kanon relevant. Exempelvis lyfter Dahl (2015) kanonfrågan kopplad till läromedel och kursplaner. Larsson (2021) belyser kanonfrågan utifrån svensklärares reflektion kring urval av skönlitteratur, samt kopplar till kursplanerna. Economou (2021) gör något liknande, men lärarna i studien undervisar i svenska som andraspråk. Helgason (2012) tar ett stort grepp på frågan och belyser både medialt, politiskt och kopplat till skolan. Findora och Hammond (2021) belyser kanon utifrån representation och intersektionalitet. McLean, Truman och Buzacott (2021) anlägger i sin tur ett feministiskt maktperspektiv kopplat till representation i kanon.

Det har varit svårt att hitta litteratur som direkt behandlar kanonfrågan i undervisningen i gymnasieskolan, varför huvudsyftet med exempelvis Larssons (2021) avhandling inte behandlar just detta. Den behandlar textval och läsförmåga hos gymnasieelever men därtill diskuteras kanonfrågan och valet av skönlitteratur. Avhandlingens teoretiska koppling visar också att val görs i en performativ kontext, vilket blir en koppling till förhållandet mellan tradition och kanon. Underlaget till datainsamling är dessutom gediget eftersom intervjuer och annat empiriskt material har samlats in under ett helt läsår, samt tar avstamp från en tidigare avhandling från författaren: Larsson (2018). *Resultatet av ett prov: Svensklärare om washback-effekter av nationellt läsförståelseprov på gymnasiet*.

Dahls (2015) läromedelsgranskning av läromedel i svenska på gymnasiet undersöker hur läromedel legitimerar litteraturstudiet. Dahl jämför sina resultat utifrån bland annat Brinks (1992) och Perssons (2007) studie av läromedel, vilka återfinns i denna studies bakgrund. Dessutom tolkar Dahl (2015) sina resultat utifrån litteraturtraditioner vilka sammankopplas med kanonbegreppet.

Helgason (2012) synar debatten kring en skolkanon och kopplar ihop denna i ett bredare perspektiv med forskning som behandlar en inofficiell kanon i skolan, bland annat Perssons (2007) studie av läromedel, och Högskoleverkets (2006) undersökning. Helgason (2012) för också ett resonemang om kanonbegreppet, vilket lyfter debatten om kanon till en teoretisk nivå i skolkontext.

Eckarts och Fjordeviks (2015) artikel bidrar i stället med en inblick i universitetets reflektion kring sitt eget urval av skönlitteratur och hur de förhåller sig till en kanon. Artikeln handlar om utbildningen i ämnet tyska på Högskolan Dalarna och skiljer sig därmed en del från övrig litteratur utvald litteratur i analysen, eftersom den handlar om en svensk universitetsutbildning i språket tyska. Artikeln ger dock en inblick i högre utbildnings reflektion kring kanon kopplat till jämställdhetsarbete och representation i kurslitteratur, samt ger inblick i studenters reflektion kring ett aktivt utmanande av kanon, varför den anses fylla en liten men ändå viktig del i att beskriva kanons komplexitet.

#### **4.4 Analys**

I detta arbete är det en form av systematisk latent innehållsanalys som genomförts. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, ss. 147, 148) skriver att innehållsanalys har som mål att beskriva och förstå olika fenomen i forskningens empiri. Vidare skriver författarna att en latent innehållsanalys har som avsikt att uttolka teman, mönster eller kategorier i materialet, för att göra forskaren medveten om kategorier och innehåll som annars inte är tydligt uttalat i undersökningsmaterialet. I denna studie har syftet varit att undersöka vad litteraturdidaktisk forskning lyfter fram gällande kanonfrågan i litteraturundervisning, varför metoden har ansetts lämplig för att uttolka olika teman och mönster i ett material som inte enbart behandlat kanonfrågan, utan där kanonfrågan i flera fall endast utgjort en del av forskningens empiri.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 163) menar att vid analysen av litteraturen bör teman eller kategorier, vilka kan vara grundade i forskningsfrågorna eller empirin, tolkas ur materialet som litteraturstudien har genererat. Detta kallas att koda och har således utgjort en viktig del i den systematiska latent innehållsanalysen.

Varje titel som valts ut i den systematiska litteratursökningen har lästs igenom flera gånger, och empirin har tolkats genom en latent innehållsanalys med avsikt att uttolka kategorier och innehåll som annars inte är tydligt uttalat i materialet. Detta har således utgjort första delen av analysen och presenteras i tabell 5 under "För studien relevant innehåll". Därefter har innehållet som den latent innehållsanalysen

genererat analyserats och tolkats utifrån studiens syfte och forskningsfrågor, vilket också presenteras i tabell 5 under ”uttolkande av kategorier/teman”.

Slutligen presenteras resultatet av analysen under ”Resultat”.

Tabell 5. Avkodning av litteraturen

Titel	För studien relevant innehåll	Uttolkade kategorier/teman
Larsson, Maria (2021). <i>Viktig läsning?: svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärarnas resonemang och motiv bakom val av skönlitteratur</li> <li>- Skillnaden mellan skönlitteratur och annan text</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Läslust.</li> <li>- Performativa kontextens påverkan gällande litteraturval</li> <li>- Litteraturundervisning</li> </ul>
Economou, Catarina (2021). ”Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärarnas resonemang och motiv bakom val av skönlitteratur</li> <li>- Elevernas uppfattning av litteraturvalen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildning och assimilering</li> <li>- Elevfokus</li> </ul>
Findora, Jessie och Hammond, Thomas C. (2021). ”(“)These are normal people”: White High School Students’ Responses to Interracial Literary Fiction”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevernas uppfattning av icke-kanonisk litteratur och dess roll i ett större perspektiv</li> <li>- Kanon i amerikansk skola.</li> <li>- Kanonisk litteratur jämfört med multikulturell litteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representation</li> <li>- Elevperspektiv</li> <li>- Multikulturellt</li> </ul>
McLean Davies, E. Truman och Buzacott (2021). ”Teacher-researchers: a pilot project for unsettling the secondary Australian literary canon”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärares uppfattning om en skolkanon och om att utmana den</li> <li>- Skolkanon i Australien</li> <li>- Makt och kanon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lärares förkunskap</li> <li>- Representation i kanon</li> </ul>
Dahl, Christoffer (2015). <i>Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Läroböcker framställning av litteraturstudiet sett utifrån kanon och styrdokument samt tidigare forskning</li> <li>- Avsaknad av metatext som hjälper litteraturstudiet att anamma en kritisk hållning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Litteraturstudiets legitimeringar i läroböcker.</li> <li>- Litteraturstudiet och svenskämneskonstruktioner.</li> <li>- Kursplaner skapar autonoma förutsättningar.</li> </ul>
Helgason, Jon (2012) ”Och aldrig mötas de tu Kulturdebatt och kulturpolitik i den svenska kanondebatten 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den svenska debatten kring kanon</li> <li>- Kanons förändringsprocess</li> <li>- Kanon enligt litteraturvetenskapen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kanon i ständig förändring.</li> <li>- Institutionens upprätthållande av kanon.</li> <li>- Kanon och globalism.</li> </ul>
Eckart, M. och Fjordevik, A. (2015) ”Könsmedveten kurslitteratur som ett led i jämställdhetsarbetet”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öka representation av kvinnliga författare och utmana en manlig kanon</li> <li>- Studenters reflektioner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representation och jämställdhet</li> <li>- Högre utbildning</li> </ul>



## 5. Resultat

Resultatet av den systematiska litteraturstudien delas upp i tre rubriker, vilka var och en representerar en forskningsfråga:

1. Hur definieras begreppet litterär kanon inom litteraturdidaktisk forskning?
2. Hur ser litteraturdidaktisk forskning på existensen av en litteraturkanon?
3. Vilka konsekvenser lyfts och diskuteras i litteraturdidaktisk forskning kring en litteraturkanon?

Senare i studien diskuteras resultatet under avsnitt ”Diskussion” varav slutsatser från diskussionen presenteras under ”Slutsats”.

### 5.1 Begreppet kanon

Alla utgår från mer eller mindre samma begrepps betydelse och begreppet kanon används i de flesta fall självklart. Endast i ett fall finns det en direkt begrepps-förklaring och det är Helgason (2012, ss. 432, 439, 440) som tar ett direkt avstamp i en begrepps-förklaring av ordet kanon, där han hänvisar till definitionen; att kanon är ett samlingsnamn för texter vilka anses vara normerande. Vidare hänvisar författaren till en nationell kanon och en internationell, samt lyfter forskning av bland annat Guillory (1995) och Lundahl (2009) som visar att kanoniserings-processen är sammankopplad med makt, och blir ett uttryck för överstående kultur. I debatten kring kanon finns inneboende i begreppet alltid andra begrepp som: bildning, tradition, värde, makt och förtryckt, skriver han.

I de fall en direkt förklaring saknas är det snarare intressant att se i vilka sammanhang kanon används, där Larsson (2021, s. 88) exempelvis frågar lärarna i sina intervjuer om svenskämnet litterära kanon, eller hänvisar i flera fall till studier kring lärares val av texter i undervisningen, och forskning som pekar på sambandet mellan bildning och ett kanoniskt litteraturarv. Hon hänvisar också till tidigare studier av exempelvis Lundström (2007) och Olin-Scheller (2006) där de visat på att kanonlikande texturval förekommit mycket i undervisningen, särskilt under Lpf 94 (Larsson 2021, ss. 30, 31, 163).

Vad gäller Eckarts och Fjordeviks (2015, ss. 127, 128, 130) artikel så använder de kanon i samband med litteraturhistoria, ”finlitteratur” och representation kopplat till kön. De har själva identifierat en manlig skönlitterär kanon i kursens litteraturutbud.

Kanon får också många attribut tillskrivet sig. McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, s. 818) förklarar den australienska skolans kanon som en vit maskulin heterosexuell anglosaxisk centrerad kanon, vilken har spår av imperialism. Findora och Hammond (2021, s. 2) gör också detta, även om de utelämnar imperialism. McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 814–816, 124) menar dessutom att skönlitterär läsning aldrig är opolitisk utan att litteraturens värde utgår från bland

annat kulturellt kapital, personlig utveckling och moraliska värden, vilka är fostrande för att skapa en särskild australiensk medborgare.

Just fostran, eller själva traderandet av verkens innehåll skriver Findora och Hammond (2021, s. 2) att skolan bidrar till, genom att återigen presenterar samma röst med samma innehåll, det vill säga samma författarskap med samma verk, vilket kan jämföras med definitionen av en kanon. I deras studie identifieras två kategorier av litteratur. En vit och normativ kanon, samt en grupp litteratur som benämns som ”multiracial literature” vilket bäst översätts till det svenska begreppet mångkultur. Uppdelningen i sig beskriver också begreppet kanon.

Kanon verkar av de flesta ses som en bärare av något, och i flera fall förekommer ordet bildning i relation till kanon. Däribland lyfter Economou (2021, s. 102) bildningsbegreppet som en del i en kanonaspekt, där själva kanons berättigande grundar sig i litteraturhistoria, klassiker och kulturarv. Läsning av verk som anses inneha sådana kvalitéer ligger till grund för en allmänbildning. Hon lyfter Brinks (1992) definition av en skolkanon, alltså att den kan ses som en del av den rådande kanonen och är därmed influerad av den, men skiljer sig åt mellan skolor och lärare. Dahl (2015, ss. 214, 247) lyfter bland annat tidigare undersökningar kring litteratururval i skolan, där kanon nämns i relation med västerländsk, klassisk och nationell, samt i relation till ämnestraditioner så som Martinssons (1986) ”svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne”, där kanoniserad litteratur innehar en särskild position i förståelsen av svenskämnet. Bland annat lyfter Dahl (2015, s. 14) Brinks (1992) studie om gymnasiet litterära kanon, där synen på litteratur under 1900-talets första hälft ansågs ha en moraliserande och fostrande uppgift, vilken traderades genom läsning av kanoniska verk.

## 5.2 Kanons varande eller icke-varande

Att en officiellt bestämd kanon inte existerar är det ingen tvekan om, men alla är samstämmiga om att det finns indikationer på att det förekommer en inofficiell kanon i skolan, om än i varierad grad. Helgason (2012, ss. 439, 440) skriver att det är ovanligt med en officiell bestämd kanon och Helgason (2012) hänvisar till Sarsenov (2010). Helgason (2012, s. 439) skriver att Sarsenov (2010) menar att en officiellt bestämd kanon inte samspekar med västerländsk utbildningspolitik. Samtidigt skriver Helgason (2012, s. 440) att de flesta litteraturforskare i Sverige är överens om att vi har en litteraturkanon, men att den inte är officiellt bestämd. För att styrka detta hänvisar författaren till Högskoleverkets (2006) granskning gjord 2005–2006 som visar att litteraturvetenskapliga utbildningen i Sverige är mycket lik till innehåll när det kommer till verk och författarskap. Helgason (2012, s. 442) menar att kanondebatterna är ett bevis på kanoniseringsprocessen, och att kanon hela tiden förändras och omförhandlas utifrån samtidens kulturella estetik och ideal, samt samhällets värderingar och normer.

Eckarts och Fjordeviks (2015, ss. 127, 128) studie tar i stället ett grepp om sitt eget urval av skönlitteratur i universitetsämnet tyska, där de reflekterat kring dels högskoleförordningens och högskolans egna styrdokument skrivelser om jämställdhet och genusmedvetenhet, dels hur de själva förhåller sig till en litterär kanon.

Författarna i studien har, efter att ha undersökt kurens litteraturlista över tysk skönlitteratur, sett att deras primärlitteratur bestod av tre kvinnliga respektive 21 manliga skönlitterära författare, och att nästan all sekundärlitteratur var skriven av män. De menar därför att utbildningen i ämnet tyska på högskolan har bedrivits genom en tysk manlig kanon men att den behöver utmanas för att leva upp till jämställdhetskraven. De har också under flera år låta eleverna intervjuas varandra kring läsvana, favoritförfattare, litteraturens betydelse och "vad som står i bokhyllan". Genom intervjuvären har de kunnat skönja att manliga studenter mycket sällan äger skönlitteratur skriven av kvinnor och att kvinnliga studenter äger verk av kvinnliga författare, men att manliga författare innehar en fortsatt majoritet i bokhyllan. Vidare så är det alltid topp tre samma författare som studenterna nämner: Goethe, Schiller och Kafka, vilka alla tre är manliga tyska författare som kan klassas in i en kanon.

Economou (2021, ss. 112, 113, 116) skriver i sin studie att flera lärare uttrycker att det finns en inofficiell kanon som bidrar till gemensamma referensramar, och där de verk lärarna lyfter i samband med detta, kan anses tillhöra en svensk och västerländsk kanon. Lärarna menar, skriver författaren, att de inte har så stor kunskap om icke-västerländsk litteratur och att detta påverkar deras litteraturval. Val som sällan görs utifrån dess estetiska värde, utan snarare utifrån bildnings- och språkutvecklingsaspekter.

Denna inofficiella kanon blir tydlig i Dahls (2015, ss. 273, 274) läromedelsanalys, som visar att det förekommer en kanonisering i läroböckerna, särskilt i den grupp av läroböcker han benämner som kronologiskt disponerade, där dessa påminner om kanoniserade översiktsverk så som antologier. Läroböcker låter skönlitteraturens hegemoniska ställning kvarstå och de går att spåra tillbaka till Martinssons (1986) benämning, "svenska som ett kulturhistoriskt bildningsämne", alltså att ämnet genom bland annat kanoniserad litteratur, skulle fokusera på att ge eleverna bildning, menar Dahl (2015). Gällande den andra gruppen av läroböcker, de tematiskt disponerade, finns en större variation i urvalet, och populärkulturella texter med ungdomliga teman samt sakprosa får utrymme, menar författaren. Vidare skriver han att dessa läroböcker förskjuter fokus från ämnet till elev, och att litteraturstudiet snarare handlar om att eleven ska tolka sig och andra genom litteraturen. En slutsats han drar av detta är att de passar in i Martinssons (1986) ämneskonstruktion: "svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne", där synen på svenska snarare är att utgå från och möta elevernas egna erfarenheter, än att ge dem bildning (Dahl 2015, ss. 261, 262, 273, 274).

Trots att flera röster och läsare får plats i läroböckerna, samt att ämnet genom sina kursplaner skapar valutrymme, påtalar författaren dock att det i båda grupperna läroböcker, ändå går att se att det är en vit västerländsk norm som förs fram (Dahl 2015, ss. 265, 271).

I Larssons (2021, ss. 163, 170) studie är lärarna motståndare till läroböcker, något som kopplas ihop med lärarnas motstånd till kanoniska texter, av författaren. Hon har nämligen märkt ett visst trendbrott i lärarnas svar när hon har jämfört med flertalet andra liknande studier, där lärares motiv till vilken skönlitteratur undervisningen ska innehålla har undersökts. Lärarna i studien hänvisar mycket lite till att texter ska vara bildande eller föra över en litterär historisk kanon till eleverna.

Larsson visar genom tidigare studier av bland annat Molloy (2007), Bergman (2007), och Lundström (2007, 2009) att detta med största sannolikhet är en effekt av att Gy11 inte eftersöker ett sådant innehåll, till skillnad från Lpf94. Särskilt svenska 1 saknar ett sådant innehåll, menar Larsson. Samtidigt finns det spår av att ämnets traditioner fortfarande till en hög grad påverkar beslutet av textval, varför vissa val ändå går att se som kanoniska, enligt Larsson. Även den lokala kontexten i form av exempelvis ämneslag spelar en stor roll för lärares didaktiska val, och lärarna som deltagit i Larssons studie har uppvisat att de, utefter nationell policy men också genom en samsyn i ämneslaget, känner sig trygga i att de tillsammans har utvecklat en samsyn kring svenskundervisningen (Larsson 2021, ss. 159, 161, 165).

Även i USA och i Australien förekommer det indikationer på en inofficiell kanon på ett liknande sätt som den svenska litteraturen vittnar om. McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 816–118) hänvisar till en tidigare undersökning av Yiannakis (2014), vilken analyserat en databas där skolor registrerat sina litteraturval, och där tio titlar förekommer i en så hög grad mellan 1966 och 2005 att det går att prata om en litterär kanon. Ytterligare en studie på en samling förslag på litterära verk som ska ingå i Australiens kursplan för att inkludera LBTQI+-teman av Bacalja och Bliss (2019), har undersökts av författarna. Den studien visar dock att av de 21 titlar som var föreslagna, innehöll endast två ett queer-perspektiv, det vill säga ett perspektiv som utmanar heteronormativitet. McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, s.118) menar därmed att det saknas representation av icke-vita, icke-heterosexuella, kvinnliga och ur-invånare i kanon.

Findora och Hammond (2021, s. 9) undersöker en skola i Pennsylvania med mestadels vita elever. Eleverna delas in i två grupper där en grupp läser litteratur vilken anses tillhöra en normativ vit kanon, och den andra gruppen läser litteratur som anses tillhöra multikulturell litteratur, det vill säga litteratur som är skriven av olika etniciteter eller har andra kulturella referensramar, än eleverna. Själva uppdelningen mellan kanonlitteratur och ”annan” litteratur, indikerar på att en kanon existerar. Studien tar upp andra undersökningar som visar att skolan i hög grad väljer litteratur vilken är skriven av vita författare, och att ny ungdomslitteratur som släpps i USA i hög grad är skriven av vita författare något som också styrker kanonens varande, enligt Findora och Hammond (2021, s. 15).

En orsak till att en inofficiell kanon tillåts existera i skolan är något som eventuellt kan härledas till Dahls (2015, s. 272) observation i Gy11. Han menar att skönlitteratur särskiljs andra texter eftersom endast skönlitteraturen benämns, och andra texter ingår under paraplybegreppet text. I det centrala syftet är det just text som ska kritiskt granskas, inte skönlitteratur. Skönlitteratur ska bearbetas genom litterär analys, men det framgår inte på vilket sätt. Här menar Dahl (2015) att skönlitteratur därmed visserligen inbjuder till reflektion och nya tankesätt, och därför anses besitta speciella kvalitéer – men att det kritiska förhållningssättet går om intet. Något som går att jämföra med att McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, s. 820) skriver att det saknas formuleringar i läroplanen, om att litteraturval till exempel ska innefatta kvinnor eller migrerade australiensare.

### 5.3 Konsekvenser med en kanon

Eftersom lite litteratur i empirin enbart behandlat kanonfrågans varande eller icke-varande, så har heller inte konsekvenserna med en kanon alltid varit explicit formulerade i litteraturen. Med det sagt så visar ändå litteraturgenomgången resonemang kring både positiva och negativa konsekvenser kring en kanon.

McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss 820, 821) skriver om att elevernas förutsättningar styr litteraturvalet. Författarna hänvisar till två statliga undersökningar: "Boys: Getting it Right (2002)" och "Boys, literacy and schooling: expanding the repertoires of practice (2002)", vilka menar att pojkars allt sämre läsförmåga gett pojkar en framhävd position i diskussioner kring läsning, och att den allmänna diskussionen verkar vara att tjejer läser och tar till sig det mesta, medan litteraturvalen behöver anpassas för att få pojkarna intresserade av att läsa överhuvudtaget, till följd av att intersektionalitet får ta ett steg tillbaka.

Flera forskare är inne på samma spår – att en kanon är begränsande och utelämnar andra perspektiv. I stället eftersöks dels ett kritiskt perspektiv, dels ett större urval. McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 824, 825) menar att det inte bara handlar om vilka verk och författarskap som ingår i en kanon, utan också vilka som inte ingår i den. De menar att detta blir extra problematiskt när en läroplan inte har skrivelser som uppmanar till ett intersektionellt perspektiv. Det vill säga tar hänsyn till klass, kön, etnicitet och makt och hur det skapar olika förutsättningar i livet. Vidare beskriver författarna att lärarna i studien är generellt positiva till att använda sig av litteratur med mer representation, men att de upplever dels ett motstånd av konservativa röster i ämnet, dels att de själva har för lite kunskap om litteratur utanför västerländsk kontext. Trots att studien inte explicit skriver att en kanon är dålig, så är en adekvat tolkning att den inofficiella skolkanon de har pekat ut till största del medför negativa konsekvenser, och behöver breddas med större representation och med arbetssätt som problematiserar utifrån ett intersektionellt perspektiv.

Eckart och Fjordevik (2015, ss. 128–130) skriver att kvinnor under historien fått anpassa sitt synsätt och att de lärt sig ta del av manliga perspektiv och läsa med "manliga" glasögon, eftersom urvalet av kvinnliga författare har varit dåligt genom historien. De menar att den stora representationen av manliga författare i kurslitteraturen befäster strukturer, vilka innebär att den manliga författaren fortsätts premieras. Skribenterna problematiserar urvalet och diskuterar bland annat att kvinnliga författare historiskt har haft svårt att bli publicerade och att man i ämnet tyska ändå försöker framföra någon form av essäns i den kulturella historien. De menar dock att välja också alltid innebär att välja bort.

När Eckart och Fjordevik (2015, ss. 129, 130) tillfrågade studenterna om de tänkte förändringarna så ställde sig de flesta positiva dem, men en del av eleverna uttryckte en viss rädsla för att vissa centrala författarskap och verk skulle gå förlorade om de ändrade utbudet av litteratur i kursen, medan andra argumenterade för att innehållet var det viktigaste, och inte kön. Författarna menar dock att varken den historiska marginaliseringen av kvinnliga författare eller att innehåll skulle gå förlorat, var tillräcklig för att skylla den tidigare ojämna fördelningen av kvinnliga författare på

litteraturlistan. Författarna menar dessutom att en kanon inte är statisk, utan att den måste omprövas för att fortsätta existera och att innehållet i en kanon ska problematiseras, genom exempelvis lyfta in sekundärlitteratur som diskuterar kvinnliga författares marginalisering, och att detta snarare breddar innehållet eleverna får ta del av i kursen.

Sammantaget anser Eckart och Fjordevik (2015, s. 131) att det visserligen är för tidigt för att se långtgående konkreta resultat, men att det efter två terminer med nya litteraturlistor, ändå kan se hur medvetenheten gällande urvalet av skönlitteratur spillde över till valet av sekundärlitteratur, vilket medförde att fler kvinnliga forskare lyftes in även där. Dessutom har studenterna genomgående varit positiva till förändringarna i kursutvärderingarna.

Gällande just textval i undervisningen så skriver Larsson (2021, s. 166) i sin studie att lärarnas textval många gånger grundas på att läraren själv måste ”brinna” för texten för att kunna engagera eleverna, samtidigt som lärarna uppger att de vill möta elevernas intresse. Lärarna i den studien, samt i flera andra studier av bland annat Tegmark (2021) eller Bradling (2020), vilka Larsson hänvisar till, låter i högre grad eleverna välja fritt när det kommer till skönlitteratur än när det gäller andra texter. Ett beslut som baseras på att eleverna får läslust när de själva valt och därmed också läser. En nackdel lärarna i Larssons (2021) studie ser med detta är att elever ibland står själva med läsningen och inte har någon att samtala med texten om. Larsson (2021, s. 88) skriver att flera av lärarna anser att konsekvenserna med en bestämd kanon skulle vara att litteraturvalet begränsas och därför är de emot det.

Findoras och Hammonds (2021, ss. 11–14) undersökning visar att båda grupperna av läsare, de som läst kanonlitteratur och de som inte läst det, uppfyller de litteraturvetenskapliga kraven i läroplanen, oavsett vilken litteratur de läst. Dessutom kunde båda grupperna spegla sig själva i någon av karaktärerna i verket. Däremot fanns det flera andra skillnader, bland annat svarade de som läst multikulturell litteratur att de i högre grad uppskattade läsningen. Denna grupp diskuterade dessutom i mycket högre grad fördomar och orättvisor, än de i den vita normativa kanongruppen. Författarna argumenterar för att elever behöver få inblick i andra kulturer för att inte endast kunna spegla sig själva, utan också kunna se utanför sin egen kontext, och att litteratur som används i engelska ämnets läroplan därför behöver breddas. Något som studien visar var möjligt även utan inblandning av lärare, menar Findora och Hammond (2021, s. 16).

Även Dahls (2015, ss. 274, 275) läromedelsanalysen är inne på att dess kanoniska innehåll begränsar, och att ett kritiskt perspektiv saknas. I de kronologiskt disponerade läroböckerna visar analysen att den historiska kopplingen är tydlig, men eftersom dessa utgår från en klassisk litteraturhistoria så har lite utrymme lämnats till icke-kanoniserade verk och författare, i jämförelse med den andra gruppen läroböcker. Detta skapar en hierarki och ett urval som förblir okommenterat i läroböckerna, varför eleverna saknar en kritisk diskussion kring urvalet, eftersom detta framställs naturgivet. Samtidigt är en nackdel med de tematiskt disponerade läroböckerna avsaknaden av motiv till hur kopplingar har gjorts mellan texter, varför vissa genrer har valts och hur det är en motpol till en mer kanonliknande selektering, skriver Dahl (2015, ss. 273, 274). Dahl (2015) menar att lärobokens avsaknad av sådana metarefleksioner gör att läsaren lämnas ensam med att förstå kontexten och

det historiska normsystem som texterna kommer från, eller utmanar. Litteraturstudiet blir fragmentariskt.

Helgasons (2012, ss. 443, 444) artikel lyfter bland annat Perssons (2007) studie av läroböcker och litteraturstudiet i svensk skola, där Helgason (2012) återger att Persson (2007) visar att svenskämnet blivit avkanoniserat. Helgason (2012) uppmärksammar en spänning i skolans uppdrag där skönlitteraturens ställning förändrats i dagens globala konsumtionssamhälle. Dels har tekniken förändrat ungas läsvana, dels har den tilltagande globalismen också ökat kraven på en internationalisering. Simultant har inte skolans uppdrag historiskt eller nu, endast varit att lära ut kunskap, utan skolan ska också fostra demokratiska samhällsmedborgare utifrån aktuella rådande samhällseliga värderingar och normer. Enligt Lpo94 ska utbildningen i skolan utveckla förståelse för både andra kulturer samt bidra till det gemensamma kulturarvet, vilket i sig skapar en spänning, menar Helgason (2012).

Intressant tillägg till Helgason är att flera lärare i Economou (2021, ss. 111–113) studie uttrycker att bildning är viktig och att det därför är viktigt att låta eleverna läsa klassiker. Därtill lyfter flera lärare positiva konsekvenser med en obligatoriskt bestämd nationell kanon, som kan stå för just denna bildning. Samtidigt tycker flera lärare att det skulle vara svårt eftersom det skulle vara svårt att utgå från eleverna vid litteraturval, om man måste välja utifrån en kanon. Economou (2021, ss. 114, 116) tolkar lärarnas strävan efter att ge eleverna bildning, som en slags strävan efter en assimilering av eleverna, särskilt då undersökningen visar att lärarna sällan väljer litteratur utifrån elevernas referensramar. Bildningen lärarna hänvisar till handlar om att lära sig om Sverige och svensk kultur, för att bli en del av det svenska samhället. Det saknas ett intersektionellt perspektiv av lärarnas svar att döma, menar författaren. Eleverna å sin sida är positivt inställda till litteraturen, men önskar samtidigt upplevelser som matchar deras icke-västerländska bakgrund, samt mer nutida litteratur som belyser liknande problem i samhället som de själva upplever, varför de anser att det finns både positiva och negativa konsekvenser med en kanon.

## 6. Diskussion

Kapitlet börjar med ”Metoddiskussion” där studiens urval, begränsningar och kriterier diskuteras. Kapitlet följs sedan av ”Resultatdiskussion” där den forskning som tidigare presenterats under ”Resultat” diskuteras. Här lyfts också äldre forskning och Skolverkets (2022) styrdokument in från ”Bakgrund” i resultatdiskussionen.

### 6.1 Metoddiskussion

Studien har skett genom metoden systematisk litteraturstudie där vetenskapliga publikationer har granskats och analyserats, för att besvara studiens syfte och frågeställning. Sökningarna skedde på databasen Summon som tillhandhålls av Högskolan Dalarnas bibliotek, och den inkluderar dels hela bibliotekets katalog, dels andra databaser och ger således också tillgång till publicerade vetenskapliga artiklar i sin helhet. Utöver användes databasen ERIC som är en internationell databas för utbildningsforskning. Sökningen på databaserna skedde utifrån bestämda sökkriterier och sökord, som finns presenterade i tabell 1 och 2.

Sökningen på Summon begränsades till att söka publikationer som inte var publicerade tidigare än 2011. Eftersom Skolverket reviderade läroplanen för gymnasieskolan samma år ansågs denna begränsning rimlig för att hitta litteraturdidaktisk forskning som liknar eller grundar sig i aktuell kursplan för svenskämnet. Sökningen på ERIC begränsades till att söka efter publikationer som inte var publicerade senare än 2013 och var peer reviewed. Det fanns vissa olikheter mellan databasernas sökverktyg och 2013 var det år som låg närmast 2011, som redan var avgränsat i den första sökningen. Båda sökningarna avgränsades ytterligare till forskning som behandlade undervisning i gymnasieskolan och dess engelska motsvarighet. Detta gjordes i förhållande till studiens omfattning, samt till att studien görs som en del av avslutande studier i ämneslärarprogrammet med inriktning gymnasiet. Det måste dock tas i beaktande att forskning även för lägre skolåldrar kan ge ytterligare stoff till studien, och bör därmed ses som en eventuell begränsning i urvalet.

Att sökningen inte begränsade enbart till svensk forskning har att göra med att kanon är ett begrepp som inte bara diskuteras i svensk skola. Dessutom förekommer också västerländsk ofta i kombination med kanon, varför även studier på engelska vilka studerar skolor i andra länder inkluderades. Det är bekymmersamt att jämföra olika länders skolor eftersom skolor ofta vilar på olika grunder och utgår från olika förutsättningar, men eftersom syftet inte var jämföra utan snarare utreda vad begreppet kanon innebär och hur fenomenet gestaltar sig i litteraturundervisning, anses denna inkludering rimlig.

Det var svårt att hitta forskning som enkom behandlade kanonfrågan i skolan. Studier med andra syften som att exempelvis undersöka läsundervisning, eller läromedelsstudier med fokus på litteraturundervisning valdes ut, eftersom dessa även i viss mån behandlar kanonfrågan. Under genomgång av sökningarnas resultat tillkom också publikationer genom att studiers referenser och tidigare forskning granskades. Efter genomförda sökningar har den utvalda litteraturen kvalitets-



granskats, vilket gjordes genom sammanställning i tabell 3 samt under avsnittet ”Kvalitets- och relevansbedömning av utvald litteratur”. Innehållet i sin helhet, samt publikationens metod och bakgrund granskades, och därefter utsorterades relevant innehåll till analysen.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 53) menar att kvalitativa studier kan vara problematiska då forskaren är en aktör i tolkandet av resultatet. I studiens fall är det litteratur med kvalitativa ansatser som har valts ut, varför tillförlitligheten i studierna behöver tas i beaktande. Samtidigt sammanställs flera studiers resultat varför både generaliserbarheten och tillförlitligheten kan antas öka i de utvalda studierna, då flera perspektiv på samma fenomen, men från olika aktörer, återges, jämförs och diskuteras och där mönster och likheter framträder. Dessutom är det endast kvalitetsgranskad forskning som är medtagen i studien, varför dessa studier bör ses som trovärdiga. Därtill hör också att den systematiska litteraturstudien inneburit en tolkning av empiri, och där ambitionen visserligen har varit att göra en neutral och rättvis tolkning, men där den mänskliga faktorn ändå behöver tas i beaktande.

Gällande den systematiska litteraturstudiens resultat och slutsatser så är studien allt för snäv i omfång för att dessa ska vara generaliserbara. Studien ger snarare en hint om hur litteraturdidaktisk forskning förhåller sig till kanonfrågan. I stället kan studien på sin höjd utgöra ett led och agera bakgrund i framtida studier, exempelvis i examensarbete 2.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Diskussionen följer efter samma ordning som resultatet presenterades; tre rubriker som var och en representerar studiens 3 forskningsfrågor. Diskussionen sker inte enbart utifrån resultatet, utan kopplas till aktuella läroplaner i svenska, samt att forskning som finns med i studiens bakgrund lyfts in, för att på så sätt skapa en djupare förståelse för studiens resultat.

### **6.2.1 Kanonbegreppet**

Brink (1992, s. 233) skriver att ordet kanon avser ”den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia”. Trots att inte alla studier i undersökningen har definierat begreppet kanon, så har de ändå använt det på ett sådant sätt att de bekräftar den allmänna förståelsen av begreppet. Exempelvis använder Eckart och Fjordevik (2015, ss. 127, 128, 130) kanon i samband med litteraturhistoria, ”finlitteratur” och representation kopplat till kön. Larsson (2021, s. 88) använder ordet kanon i kontexter kring bildning, som direkt anspelar på att det i litteraturen finns ett inneboende allmänbildande väsen, som läsaren får ta del av. Detta blir särskilt tydligt på det sätt som McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 814–816, 124) beskriver skönlitterär läsning. De menar att den aldrig är opolitisk utan att litteraturens värde utgår från bland annat kulturellt kapital, personlig utveckling och moraliska värden, vilka är fostrande.

Helgason (2012) tar ett direkt avstamp i en begreppsförklaring av ordet kanon, vilken också bekräftar Brinks (1992) definition. Helgason (2012) lyfter forskning som visar att kanoniseringsprocessen är sammankopplad med makt, och blir ett uttryck för överstående kultur. I debatten kring kanon finns inneboende i begreppet alltid andra begrepp som: bildning, tradition, värde, makt och förtryckt, skriver han (Helgason 2012, ss. 432, 439, 440).

Findora och Hammond (2021, s. 2) är också inne på att skolan är en del i upprätthållandet av kanon, genom att presentera samma röst gång på gång. Kanon och kanonprocessen fungerar således att de med makt är de som också står för den allmänna acceptansen och därmed upprätthållandet av kanon. Lundahl (2009, s. 15) har en tydlig förklaring till processen där han skriver: ”Det pågår en ständig tillpassning av kanon till samtidens estetiska och filosofiska hegemoni.”. Författaren lyfter därmed att kanoniseringsprocessen inbyggt i dess egen natur – omförhandlar och anpassar sig utefter samtidens synsätt och behov.

Flera hänvisar också till studier som visar på en kanon när det kommer till val av skönlitteratur i största allmänhet eller i skolan, och definierar därigenom begreppet kanon. Dahl (2015, ss. 214, 247) lyfter bland annat tidigare undersökningar kring litteratururval i skolan, där kanon nämns i relation med västerländsk, klassisk och nationell, samt i relation till ämnestraditioner så som Martinssons (1986) ”svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne”, där kanoniserad litteratur innehar en särskild position. Economou (2021, s. 102) lyfter skolkanon som specifik och utgår från Brinks (1992) definition, som innebär att skolkanon kan skilja sig från kanon i allmänhet, men att den inspireras av den.

## **6.2.2 Kanons varande eller icke-varande**

Trots att resultatet visar att begreppet kanon används i litteraturen och inte nödvändigtvis enbart utefter sin precisa definition, eller för den delen förklaras, så har svensk skola ingen bestämd litteraturkanon, vilket klargörs i Skolverkets (u.å.) kommentarmaterial för kursplanen i Svenska. Skolverket (u.å.) skriver att valet av skönlitterära verk och författare inte är reglerat. Viktigt i sammanhanget är också att nämna att Skolverket (u.å., 2022) inte använder begreppet kanon i kursplanerna eller i kommentarmaterialet, men att de samtidigt skriver att det inte finns några hinder för epokstudier, för de som läser högskoleförberedande program. Epokstudier är inte synonymt med kanon, men har historiskt haft en nära förankring, vilket både Brink (1992, s. 283) och Persson (2007, s. 118) visar i sina studier. Även den grupp kronologiskt disponerade läroböcker som Dahls (2015, ss. 274) analys visar, går att jämföra med epokstudier.

Persson (2007, ss. 82, 83) skriver exempelvis att ord som epokbenämningar strukits i ämnets styrdokument i Lpf94 samt Gy2000 och att det är en del av avkanoniseringen. Samtidigt lyfter han vissa skrivelser i Gy2000 som har formuleringar som öppnar upp för olika sorters kodningar utifrån olika syften. Exempelvis kan ord som kultur och kulturarv öppna för en kodning av litteraturstudiet förenligt med ämnestraditionen svenska som ett litteraturhistoriskt bildnings-

ämne, där kultur traderas genom bildningen litteraturen anses besitta (Persson 2007, ss. 86, 87, 142).

Det går därmed att tänka sig att både formuleringen om epokstudier i kommentarmaterialet, samt att kursplanen för svenska 2 anger att eleven ska möta skönlitteratur från män och kvinnor från olika tider och epoker, samt att de ska kunna förstå den skönlitterära koppling till samhällsutvecklingen, är något som är öppet för den kodning Persson (2007) skriver om. Däremot ska de som läser yrkesinriktade program syssla med ett litteraturstudium i kursen svenska 1 som utgår från det allmänmännliga i tid och rum (Skolverket u.å.), vilket i kontrast till svenska 2 och 3 kan tolkas friare och leder oss in på huruvida det existerar en inofficiell skolkanon eller inte.

Lärarna i Larssons (2021, ss. 163, 170) studie menar att de upplever litteraturvalet mer fritt i svenska 1 och låter därmed eleverna oftare välja fritt, eftersom det främjar läslusten. Antagligen går det att härleda till hur Skolverket (2022, ss. 2, 3) framställer litteraturdelen som mer allmän i kursen svenska 1.

En intressant aspekt är att McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 820, 821) hänvisar till undersökningar som menar att australienska pojkars allt sämre läsförmåga gett dem en framhävd position i diskussioner kring läsning, och att den allmänna diskussionen verkar vara att tjejer läser och tar till sig det mesta, medan litteraturvalen behöver anpassas för att få pojkarna intresserade av att överhuvudtaget läsa, till följd av att aspekter som intersektionalitet får ta ett steg tillbaka. Detta härleds bidra till upprätthållandet av en västerländsk vit heteronormativ skolkanon, där perspektiv som LBTQI+, ur-invånare och kvinnliga utelämnas.

Att det skiljer sig mellan kvinnor och män när det kommer till läsning går att jämföra med Eckarts och Fjordeviks (2015, ss. 127–129) artikel. De visar genom studenternas intervjuer av varandra att svaren vittnar om att det är de manliga studenterna som minst äger eller läser verk av kvinnliga författare, i jämförelse med sina kvinnliga medstudenter. Dessutom skriver författarna att kvinnor lärt sig ta del av det manliga perspektivet genom litteratur, eftersom det manliga perspektivet har varit det som mest varit representerat. Både studien av McLean Davis, Truman och Buzakott (2019) samt artikeln av Eckart och Fjordevik (2015) indikerar på att kanon upprätthålls genom utlämnandet av andra perspektiv, än det manliga.

Larssons (2021) studie förtäljer inte om det skiljer sig mellan pojkar och flickors litteraturval, men det är det en ganska komplex bild Larssons (2021, ss. 159, 161, 165) studie visar upp, där lärarna är emot en kanon, hänvisar lite till att läsning ska vara bildande eller kanonisk, samtidigt som de medger att vissa litteraturval ändå är kanoniska. Något lärarna menar beror på spår av en särskild ämnestradition och den lokala kontexten i exempelvis ämneslag.

Lärarna i Larssons (2021) studie undervisar i svenska, men lärarna i Economou (2021, ss. 112, 113, 116) studie undervisar i svenska som andraspråk, och här uttrycker lärarna en stark koppling mellan litteraturval och en strävan efter att bilda eleverna samt utveckla deras språkkunskaper. Lärarna här är i stället ganska neutralt accepterande inför den inofficiella skolkanonen, eftersom den bidrar till gemensamma referensramar. Findora och Hammond (2021, ss. 9, 15) menar i sin tur att

deras skola i USA mestadels har vita elever och därför behöver den kanon som finns i skolan utmanas, genom att låta eleverna läsa multikulturell litteratur, och därmed få ta del av andras perspektiv än sitt vita heteronormativa västerländska perspektiv. Det är en likhet i de båda studierna som visar att det finns en strävan efter att eleverna ska lära sig något genom att ta del av andras perspektiv.

Det visar sig också i litteraturstudiens resultat att det finns spår av en inofficiell skolkanon, både i Sverige, USA och Australien. Helgason (2012, ss. 439, 440) belyser komplexiteten i svensk skola genom att dels peka på att en officiellt bestämd kanon inte är förenligt med västerländsk utbildningspolitik, dels att de flesta litteraturforskarna i Sverige, enligt Helgason, ändå anser att det finns en inofficiell kanon i Sverige.

Att en inofficiell kanon existerar men att en officiellt bestämd sådan saknas är också tydligt i den debatt Helgason (2012, s. 442) analyserar. Han menar att kanondebatten är ett bevis på kanoniseringsprocessen, och att kanon hela tiden förändras och omförhandlas utifrån samtidens kulturella estetik och ideal samt samhällets värderingar och normer, vilket blir tydligt i Dahls (2015, ss. 261, 262) läromedelsanalys. Den visar att de kronologiskt disponerade läroböckerna påminner om kanoniserade översiktsverk, där litteraturen har en hegemonisk ställning. Den andra gruppen läromedel, de tematiskt disponerade som Dahl (2015, ss. 273, 274) ringat in, förstärker bilden av kanon som en process. Dessa läroböcker frångår kronologin, har fler populärkulturella texter samt sakprosa, och försöker på så sätt förändra normen för hur litteraturstudiet ska legitimeras, och utmanar delvis kanon.

Ett sammantaget resultat Dahl (2015, s. 165) dock drar av sin analys är att båda grupperna läromedel ändå för fram en vit västerländsk norm. Även Persson (2007, ss. 12, 30, 31) visar i sin analys att det vidgade textbegreppet som en del av den kulturella vändningen, vilken började med läroplanen 2000, har gjort så att exempelvis populärkultur fått en framskjuten roll eftersom den tidigare tryckts ner av den kulturella hegemonin. Han menar att Skolverket öppnat upp för en avkanonisering i svenskämnet, men att läroböckerna inte följer samma spår.

Det blir i ljuset av läromedlens relativt kanoniska framställning av litteratur samt Perssons (2007) formulering om avkanonisering i svenskämnet, viktigt att se till Martinsson (2018 s. 122) när han beskriver att reformen 2011 (Gyll) skapade en mer detaljerad beskrivning av innehållet i undervisningen, samt att nationella prov ökade för att säkerhetsställa att alla gavs en likvärdig utbildning. En farhåga med fokuset på kompetens och mätbarhet är att litteraturläsningen riskerar förlora sin personlighetsutvecklande dimension och i stället ger plats åt litteraturhistoria och litterära begrepp, vilka är mer mätbara, menar författaren. Samma uppdelning som visade sig i Dahls (2015, ss. 273, 274) läromedelsanalys och hur de olika grupperna läromedel framställde svenskämnet som antingen litteraturhistoriskt, eller med fokus på eleven och populärkultur.

Martinsson (2018, s. 122) skriver nämligen att ämnet i dag är komplext genom sina givna yttre ramar så som styrdokument att förhålla sig till som traderas och utvecklas i den inre praktiken. Det vill säga utvecklas dels i ämneslärarutbildningen och den didaktiska debatten, dels i skolans praktik så som i ämneslags traditioner etcetera, och att detta, tillsammans med lärarens enskilda undervisning i klassrummet, skapar

ämnets konstruktion. Här kan läromedel som används i undervisningen tänkas påverka, men också den litteratur studenter möter på universitet. Därför kan incitament till att förändra kursen utbud av skönlitteratur, för att möta kraven på jämställdhet som Eckart och Fjordevik (2015, s. 127) skriver om, antagligen få mer långtgående positiva konsekvenser för att utmana en manlig kanon, än vad de kunnat se efter två terminer.

### 6.2.3 Konsekvenser med en kanon

Den forskning som är inkluderad i litteraturanalysen pekar på att det finns indikationer på att en inofficiell skolkanon existerar. Resultatet har också visat att begreppet kanon används i samband med andra begrepp. Däribland: bildning, ämnestradition, heteronormativ etcetera, och att det finns en slags inneboende spänning i kanon.

Främst är det negativa konsekvenser med kanon i skolan som visar sig i resultatet. Bland annat är lärarna i Larssons (2021, s. 166) studie negativt inställda till en bestämd kanon eftersom den begränsar, trots att kanonval av litteratur ändå förekommer. Detta förklaras genom tradition i ämnet och för att lärarna själva vill brinna för texten de väljer. Lärarna i McLean Davis, Trumans och Buzakotts (2019, ss 824, 825) studie är villiga att försöka utmana den skolkanon som finns för att lyfta in andra perspektiv. I ett försök att utmana den heteronormativa vita manliga och imperialistiska litteraturen. Lärarna anser sig själv ha för snäva kunskaper i litteratur, varför de inte utmanar kanon själva.

Lärarna i Economous (2021, ss. 111–113) studie visar den mest ambivalenta hållningen till en kanon. De uttrycker att bildning är viktigt och att det därför är viktigt att låta eleverna läsa klassiker. Därtill lyfter flera lärare fördelar med en obligatoriskt bestämd nationell kanon, som kan stå för just denna bildning, samtidigt som de också ser problemet med att valet av litteratur begränsas. Även här anser lärarna att de har för lite kunskap kring annan litteratur och väljer ofta kanoniska verk de själva känner till.

Frågan måste därför ställas om vilken litteratur exempelvis lärarutbildningen använder sig av eftersom lärarna i både McLean Davis, Trumans och Buzakotts (2019) studie samt i Economous (2021), uttrycker att de har en bristande kunskap om icke-kanoniserad litteratur. Litteraturen i analysen ger endast en hint om detta när Helgason (2012, ss. 439, 440) exempelvis hänvisar till Högskoleverkets (2006) granskning gjord 2005–2006, som visar att litteraturvetenskapliga utbildningen i Sverige är mycket lik till innehåll. Artikeln av Eckart och Fjordevik (2015, ss. 127, 128) visar att de innan revidering av litteraturlistan i den svenska universitetsutbildningen i tyska, endast hade tre kvinnliga tyska författare i jämförelse med 21 manliga, och att de efter revideringen också reflekterade över sin kurslitteratur i stort och reviderade den till att innefatta fler kvinnliga författare. De ville utmana den endast manliga representationen i kanon genom att också ge plats för det kvinnliga.

De negativa konsekvenserna som återfinns i resultatet handlar sammanvägt om vilka perspektiv som representeras och vilka som utelämnas i en kanon. I Findoras och

Hammonds (2021, ss. 12–14) studie gör eleverna egna kopplingar till samhällsliga problem och fördomar, när de läste mångkulturell litteratur, på ett sätt som den andra gruppen som läste kanonlitteratur inte gjorde. Detta kan indikera på att representation i kanon är ett didaktiskt problem. Rothberg i Karlsohn (2009, ss. 248, 249) menar exempelvis att den snäva representationen av perspektiv i en kanon förvägrar elever andra perspektiv, bland annat perspektiv ur minoritetsgrupper. Hon menar att en kanon inte är självutvecklande utan konstruerad och knuten utifrån olika maktintressen. Karlsohn (2009, s. 250) skriver att argument som dessa är vanliga när en förändring i skolans kanon önskas.

Eckart och Fjordevik (2015, ss. 129, 130) verkar dela den uppfattningen; att kanon måste ifrågasättas för att hållas levande, och utmanade därför aktivt kanon för att ge plats åt fler kvinnliga författare. Trots att vissa studenter reagerade med en rädsla av att gå miste om centrala verk och författare, så ansåg inte författarna att essensen gällande tysk kulturhistoria i utbildningen skulle gå förlorad, eftersom de också kunde lyfta in sekundärtexter som problematiserade och diskuterade kanon. Eckart och Fjordevik (2015, s. 131) visar efter två terminer med ändrat utbud av litteratur att studenterna reagerade positivt på förändringarna, och att vissa dessutom ansåg det positivt att de fått ta del av en större variation av författare och verk.

Det är över lag få indikationer i resultatet som visar på positiva konsekvenser med en kanon. Economous (2021, ss. 114, 116) lärare uttryckte visserligen den mest positiva hållningen; en strävan efter att ge eleverna bildning, men detta tolkar författaren snarare som en slags strävan efter assimilering av eleverna – särskilt då undersökningen visar att lärarna sällan väljer litteratur utifrån elevernas referensramar. Bildningen lärarna hänvisar till handlar om att lära sig om Sverige och svensk kultur, för att bli en del av det svenska samhället. Viljan att assimilera eleverna tolkar Economous (2021) vara något som kan bero på en säregen tolkning av skolans fostringsuppdrag.

Kanon i den australienska studien ansågs också ha liknande assimileringsträvan genom sitt imperialistiska perspektiv (McLean Davis, Truman & Buzakott 2019, ss. 824, 825). I Findoras och Hammonds (2021, ss. 11–14) undersökning var eleverna mestadels vita, och behövde få andra perspektiv än sitt eget. Detta blir som en kontrast till assimileringsträvan beskriven ovan, men litteraturen verkar oavsett anses vara ett fönster in i olika perspektiv. Oavsett åt vilket håll perspektivsträvan går åt så kan en rimlig förklaring vara att det hänger ihop med att världen har blivit mer internationell och global, varför elever måste förstå fler perspektiv än sitt eget. Helgason (2012, ss. 443, 44) skriver att den tilltagande globalismen också ökat kraven på en internationalisering, och att detta påverkar litteraturläsningen.

Dahls (2015, ss. 273, 274, 275) läromedelsanalys visar en spänning när det kommer till hur litteraturen framställs och hur den presenteras och anpassas till eleverna. Dels är den grupp läromedel med kronologisk disposition mycket kanonisk, och därför problematiska i sin representation. Dels är de tematiskt disponerade visserligen ett försök till att utmana kanon, genom en större representation och en mer tematisk framställning av verk och författare, men det är ändå inte tillräckligt. Dahl (2015) menar att detta görs helt okommenterat så att eleverna inte förstår på vilket sätt läroboken bryter mot normen, eller varför den följer normen. Det kritiska pers-

pektivet saknas och oavsett disposition, framförs en vit västerländsk kanon, menar författaren.

Dahl (2015) eftersöker ett kritiskt perspektiv, och det gör även Helgason (2012, ss. 443, 444), som uppmärksammar en spänning i skolans uppdrag, där skönlitteraturens ställning förändrats i dagens globala konsumtionssamhälle. Dels har tekniken förändrat ungas läsvana, dels har den tilltagande globalismen också ökat kraven på en internationalisering. Simultant har inte skolans uppdrag historiskt eller nu, endast varit att lära ut kunskap, utan skolan ska också fostra demokratiska samhällsmedborgare utifrån aktuella rådande samhälleliga värderingar och normer, och häri ligger en ytterligare spänning. Här får de båda författarna stöd från Persson (2007 s. 38) som också eftersöker ett kritiskt perspektiv samt också i Martinsson (2018, s. 130) som belyser det dubbla uppdraget skolan måste handskas med.

Kanske kan Molloys (2011, ss. 164, 165) ”svenska som ett demokratiämne” vara en lösning. Hon argumenterar för att läsningen av skönlitteratur i skolan möjliggör för att eleverna dels får ett djupare perspektiv på sig själva, dels att läsningen genom kreativa didaktiska val, också kan mynna ut i diskussioner om demokratiska värderingar, där innehåll i verken ställs mot dagens förståelse av samhället, och därför utgör skönlitteraturen en viktig roll för undervisningens dubbla uppdrag. Dessutom menar Molloy (2011, s. 163) att det finns en tradition av andra tolkningar av svenskämnet och dess syn på litteratur, men att det inte behöver vara något problem om rätta didaktiska överväganden tas. Hon menar att exempelvis litteraturstudier genom klassikerläsning inte behöver utgöra något hinder, för att innehållet i de klassiska verken går att diskutera och granska utefter de demokratiska värderingar som skolan ska tradera till eleverna.

Ungas läsvana är också viktig att se till och lite om ungas läsvana framkommer i resultatet. Helgason (2012, ss. 443, 444) menar att läsvanan är förändrad som en del av digitaliseringen. I studien av McLean Davis, Truman och Buzakott (2019, ss. 820, 821) lyfter de en annan studie där pojknas dåliga läsförmåga styr litteraturvalet på bekostnad av intersektionalitet. I Larssons (2021, s. 166) studie får eleverna välja mer fritt för att främja läslusten, och i Eckarts och Fjordeviks (2015, ss. 127, 128) artikel läser manliga studenter mycket sällan kvinnliga författare. Det går därmed att förstå att det föreligger en viss skillnad i läsvana överlag men också mellan könen.

Brink (1992, s. 295) lyfter att synen på läsning har förändrats genom tiderna och menar att vissa idealiserar litteraturstudier vilka förr utgick från helt andra premisser. Andra menar att det snarare ska handla om att utveckla en kritisk läsfärdighet och en litterär kompetens, medan en stor grupp av elever och föräldrar snarare ser läsfärdigheten som något mekaniskt och grundläggande, skriver Brink (1992).

Martinsson (2018, s. 121) beskriver svenskämnets från 1994 till idag som ”Svenska som ett postmodernt kompetensämne”, vilken faktiskt ser ut att innehålla alla röster Brink (1992) lyfter gällande synen på läsning, där Svenska 1 kan ses som ett mekaniskt färdighetsämne där läsning är något mekaniskt och grundläggande och där svenska 2 och 3 åtminstone kan öppna upp för en idealisering av litteratur och skapa en litterär och kritisk kompetens. Martinsson (2018, s. 121) menar nämligen

att från reformen 2011 har svenskämnet blivit uppdelat, eftersom alla teoretiska program per automatik läser svenska 1–3, något som krävs för att studera eftergymnasialt. De praktiska programmen läser endast svenska 1, där de två senare kurserna visserligen är valbara, men inte obligatoriska. Martinsson (2018, s. 122) menar att ämnet svenska delas upp i bassvenska genom första kursens fokus på läs- och skrivförmåga. Svenska 2 och 3 står för den högskoleförberedande delen, och är mer än bara en bas, eftersom de därtill innehåller litteraturanalys samt litteraturhistoria och språkhistoria.

Resultatet i analysen om vilka konsekvenser med en kanon litteraturen lyfter, ger upphov till reflektion över huruvida en kanon verkligen är bara bra eller dålig. Trots att det inte finns en officiellt bestämd kanon är litteraturen ändå överens om det finns starka indikationer på att den existerar inofficiellt, och oavsett aktivt motstånd eller bara ett passivt accepterande av den, behöver man reflektera över hur litteraturstudiet på bästa sätt sker utifrån en läroplan, som ger relativt mycket utrymme till lärarens didaktiska val.

Kanske finns svaret i Karlsohn (2009, ss. 268, 270), som strävar efter ett se kanon som en bärare av tradition, som behöver tolkas och förstås utifrån dagens kontext. Eller i Persson (2012, ss. 100, 101), som menar att litteraturredidaktiken behöver ha ett kreativt förhållningssätt till en kanon. En kanon behöver diskuteras utifrån ett historiskt perspektiv, och ett avskaffande av kanon leder bara till ett begränsande, menar han. Det handlar inte om bildningsideal eller att minoriteter ska assimileras, eller för den delen att populärkultur ska förlora sin plats i klassrummet. Kanonen och dess innehåll ska snarare ställas i kontrast till varandra, för att belysa både samtid och historia genom ett kritiskt perspektiv, ett perspektiv som saknas i Gy 2000, menar Persson (2012, s. 28), men som enligt Molloy (2011, s. 163–165) går att göra möjligt genom ämneskonstruktionen ”svenska som ett demokratiämne”.



## 7. Slutsats

Syftet med studien är att undersöka vad litteraturdidaktisk forskning lyfter fram gällande kanonfrågan i litteraturundervisning, och följande slutsatser kommer att presenteras utefter var och en av studiens huvudfrågeställningar.

Utifrån forskningsfråga 1, ”Hur definieras begreppet litterär kanon inom litteraturdidaktisk forskning?”, går det att konstatera att kanon i flera fall inte beskrivs särskilt ingående, det vill säga, flera definierar inte begreppet. Däremot används det i sammanhang där kanon tillskrivs attribut såsom: västerländsk, heteronormativ, vit, manlig etcetera. Dessutom används kanon i nära förhållande till bildning, alltså att kanon i flera fall anses ha ett outgrundligt innehåll som kan användas till bildning. En slutsats att dra är att begreppet kanon används på ett vedertaget sätt, det vill säga att kanon står för en samling verk och författare som anses historiskt utmärkande, vilket också särskiljer dessa från annan litteratur och skapar således en kanon.

Utifrån forskningsfråga 2, ”Hur ser litteraturdidaktisk forskning på existerandet av en litteraturkanon?”, dras slutsatsen att den analyserade litteraturen är enig om att en officiell bestämd kanon inte finns, men att kanonliknande tendenser pekar mot att en inofficiell kanon existerar i skolan. Alla verkar därtill samstämmiga kring förklaringen att existensen kan härledas från en historisk syn på litteratur, när litteratur ansågs vara bärare av tradition, kultur och bildning och där dess estetiska värde och dess existens verkade naturgivet. Den analyserade litteraturen är däremot tvådelad – huruvida kanon är drivet av maktintressen för att upprätthålla äldre värden – eller om den snarare är en slags process som hela tiden omförhandlas utefter samtidens ideal och måttstock.

Slutligen dras slutsatsen av forskningsfråga 3, ”Vilka konsekvenser lyfts och diskuteras i litteraturdidaktisk forskning kring en litteraturkanon?”, att konsekvenserna kopplade till en kanon inte kan förstås utan att först se i vilket sammanhang kanonbegreppet används, samt hur kanon förstås. Antingen framställs kanon som ett maktstyrt urvalsverktyg där endast elitens perspektiv framförs och där det behöver utmanas. I andra fall framställs kanon som en process som hela tiden förändras utefter samhällets ideala och nutida värderingar. Oavsett vilken förståelse som tillskrivs eftersöker litteraturen kreativa didaktiska arbetssätt för att möta den spänning som finns i litteraturstudiets innehåll, men till detta krävs att lärarna har en tillräcklig insikt i kanons komplexitet och därmed förstår dess konsekvenser.

## 8. Förslag till vidare forskning

Eftersom den litteraturdidaktiska forskningen i studien pekar mot att en inofficiell kanon förekommer i skolan, och att lärare måste förhålla sig till detta, är det intressant att fortsätta undersöka i examensarbete 2, hur mycket hänsyn lärare tar till en inofficiell kanon vid urval av skönlitteratur i undervisning. Exempelvis genom att undersöka vilka titlar som mest frekvent lånas i gymnasieskolors bibliotek, samt undersöka vilka motiv som ligger bakom urvalet.

Flera andra aspekter är också relevanta för fortsatta undersökningar. Bland annat se om förståelsen och tillskrivna för- och nackdelar med en kanon skiljer sig mellan lärare som undervisar i svenska, jämfört med lärare som undervisar i svenska som andraspråk.

Eftersom resultatet i studien talar för att litteraturval ur en kanon inte behöver innebära något negativt för undervisningen om den kombineras med kreativa didaktiska arbetssätt, skulle ytterligare forskning om sådana arbetssätt vara relevant. Därtill forskning som mer tar fasta på elevers upplevelse av litteratur och jämföra upplevelse och studieresultat av kanonlitteratur kontra litteratur som inte anses kanonisk.

## Referenser

- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910-1945 = [The literary canon of the Swedish senior high school]: [selection and values in teaching media 1910-1945]*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 1993.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar [Elektronisk resurs]: analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/40507> (hämtad 2022-09-14)
- Eckart, M. och Fjordevik, A. (2015) "Könsmedveten kurslitteratur som ett led i jämställdhetsarbetet", *Högre utbildning*, 5(2), s. 127–131. Tillgänglig på internet: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/771> (hämtad 2022-11-10).
- Economou, C. 2021, "Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk: Lärar- och elevperspektiv på urval", *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 26, no. 4, ss. 100–119. Tillgänglig på internet: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2642> (hämtad 2022-09-14)
- Eriksson Barajas, K. Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Första upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Farran-Lee, L. & Wyser D. (2022-10-14). "Nya regeringen ska ta fram en svensk kulturkanon" på SVT-nyheter. Tillgänglig på internet: <https://www.svt.se/kultur/nya-regeringen-ska-ta-fram-en-svensk-kulturkanon> (hämtad 2022-10-18)
- Findora, J. & Hammond, T.C. (2021). ""These Are Normal People": White High School Students' Responses to Interracial Literary Fiction", *Journal of language & literacy education*, vol. 17, no. 1. Tillgänglig på internet: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1300681> (hämtad 2022-09-14)
- Helgason, J. (2012). "Och aldrig mötas de tu: Kulturdebatt och kulturpolitik i den svenska kanondebatten 2006: And never the twain shall meet: Cultural debate and cultural politics in the 2006 Swedish literary canon debate", *Statsvetenskaplig tidskrift*, vol. 114, no. 3, ss. 431–452. Tillgänglig på internet: <https://journals.lub.lu.se/index.php/st/issue/archive> (hämtad 2022-09-14)
- Karlsohn, T. (2009). "Kanon och kritik". I: Leppänen, Katarina & Lundahl, Mikela (red.) (2009). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund (ss. 232–270).
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning?: svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. Diss. Falun: Högskolan Dalarna, 2021. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-37971> (hämtad 2022-09-14)

Lundahl, M. (2009). "Kanon och demokrati". I: Leppänen, K. & Lundahl, M. (red.) (2009). *Kanon ifrågasatt: kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Hedemora: Gidlund (ss. 13–50).

Martinsson, B.G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur.

McLean Davies, L. Truman, S.E. & Buzacott, L. (2021). "Teacher-researchers: a pilot project for unsettling the secondary Australian literary canon", *Gender and education*, vol. 33, no. 7. (ss. 814–829). Tillgänglig på internet: <https://www-tandfonline-com.www.bibproxy.du.se/loi/cgee20> (hämtad 2022-09-14)

Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2022). *Ämnesplan svenska för gymnasiet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3> (Hämtad 2022-09-15)

Skolverket (u.å). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenska.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf) Hämtad (2022-09-15)

Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.

Wikström, C. (2006-08-05). "Litteraturkanon inte nationalistisk". I: *Sydsvenskan*. Tillgänglig på internet: <https://www.sydsvenskan.se/2006-08-05/litteraturkanon-inte-nationalistisk> (hämtad 2022-10-18)